

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Bárbara Rodrigues Correia

**A aprendizagem cooperativa na promoção
de competências sociais: contributos
do Projeto Curricular Integrado**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Bárbara Rodrigues Correia

**A aprendizagem cooperativa na promoção
de competências sociais: contributos
do Projeto Curricular Integrado**

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Declaração

Nome: Ana Bárbara Rodrigues Correia

Contactos:

Endereço eletrónico – barbara_hc3@hotmail.com

Bilhete de Identidade / Cartão de cidadão: 14192585

Título do relatório: A aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais: contributos do Projeto Curricular Integrado

Sob a orientação de:

Professor Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

(Professor Auxiliar da Universidade do Minho)

Designação do Mestrado:

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ano de conclusão: 2018

De acordo com a legislação em vigor, não é permitida a reprodução de qualquer parte deste trabalho sem a devida autorização da autora.

Universidade do Minho, 30 de abril de 2018

Assinatura: _____

Agradecimentos

Neste momento, torna-se fundamental prestar o meu muito obrigado e uma pequena homenagem a todas as pessoas que contribuíram, de diferentes formas, para a concretização deste projeto.

Ao meu orientador Doutor Carlos Silva pela sábia orientação, pelas experiências partilhadas e pela capacidade de me ajudar a refletir sobre o trabalho desenvolvido.

Às professoras cooperantes pela ajuda constante e pela prática educativa que pude presenciar e partilhar.

Aos alunos com quem tive a oportunidade de trabalhar, que me desafiaram, me conquistaram e me acolheram com tanto carinho.

Aos meus amigos do coração pela sua sincera amizade e por todo o apoio que me deram em todos os momentos.

À minha família do coração, Nena, Bela e Carla, por todo o apoio incondicional, carinho e motivação que sempre me deram ao longo de toda a minha vida.

Aos meus avós pelo amor incondicional. Em especial ao meu avô João, um agradecimento muito profundo e com muita saudade.

À minha mãe e ao meu padrasto pela motivação transmitida e pelo orgulho depositado na minha pessoa ao longo de todo o meu percurso académico e da minha vida.

Ao meu maninho, Hélder. Obrigado pelo amor, carinho, companhia e amizade. A ti, meu irmão, dedico-te esta conquista.

Ao meu grande amor, André, pelo incentivo e paciência. O meu alicerce que me permitiu continuar e que me compreendeu nos momentos mais difíceis. Sem ti, nada teria significado.

Resumo

De acordo com os pressupostos de uma metodologia de investigação-ação e o desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado, tendo por base uma abordagem pedagógica assente na aprendizagem cooperativa, o presente relatório retrata o projeto de investigação e intervenção pedagógica desenvolvido num grupo de crianças do 3.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo, ao longo da Prática de Ensino Supervisionado II, inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho. Apresenta como principal objetivo averiguar o impacto da Aprendizagem Cooperativa na promoção de competências sociais.

Mediante o exposto, o presente relatório surgiu face a uma observação direta, da qual se atentou à escassez de hábitos de trabalho de grupo e a uma reduzida manifestação de competências sociais relacionadas com a cooperação, o respeito e a entreajuda, que na sua ausência ou falta de sistematização criavam situações de conflito interpessoal entre as crianças. Como tal, foram trabalhados alguns métodos de Aprendizagem Cooperativa sugeridos por Lopes e Silva (2009), uma vez que estes autores defendem que a sua aplicação em educação formal, possibilita uma evolução do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento integral da criança.

Importa ainda referir que as intervenções realizadas tiveram o seu enquadramento na construção, desenvolvimento e avaliação de um Projeto Curricular Integrado, que se distingue por ser uma ferramenta curricular que pressupõe um papel ativo, por parte dos alunos, na edificação do conhecimento escolar. O principal objetivo do projeto baseou-se na descoberta e conhecimento da cultura local.

Nesta ótica, o contexto educativo deve fomentar o crescimento holístico das crianças, pelo que, no decorrer do referido projeto, tentamos perspetivar diferentes atividades e estratégias de ensino e aprendizagem, que proporcionassem às crianças a construção de conteúdos ligados à cultura e às diferentes áreas do conhecimento, de forma integrada e significativa.

Face às evidências e resultados obtidos, é possível afirmar que apesar de ter sido implementado num período de tempo considerado relativamente curto, o projeto investigativo teve um impacto positivo, na medida em que os resultados revelam-nos uma gradual evolução na aquisição de competências sociais nos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem Cooperativa, Competências Sociais, Projeto Curricular Integrado.

Abstract

Based on the propose of a methodology of investigation-action and the development of a Curricular Integrated Project, based on a pedagogical cooperative approach, the present report relates the investigation project and intervention developed in a group of children of the 3rd year from the 1st cycle, during the practice of supervision of education II, integrated in the Study Plan of the Master Degree in Educational Preschool and Education of the 1st year of the Cycle of Basic Teaching, from the Instituto de Educação da Universidade do Minho. Presented is the main objective to investigate the impact of the Cooperative learning in the promotion of social skills.

According what previous stated, the present report is the result of a direct observation, in which was aware the lack of group habits and a reduced manifestation of social skills related to the cooperation, the respect and the mutual help, that in the absence of it or its systemization created situations of conflict on the children.

So, it were explored some methods of Cooperative Learning suggested by Lopes e Silva (2009), once that this authors suggest that its application in formal learning, allows a evolution of the process of teaching and learning and the development of the child.

It is also important to refer that the interventions realized had its framing on the building, development and evaluation of a Integrated curricular Project, that distinguishes himself for being a curricular tool that states that an active presence of the students on the building of the knowledge acquired on the school. The main objective was based on the discovery and knowledge of the local culture.

On this approach, the educational context must foment the holistic growing of the children, that on the curse of the mentioned project, we have tried to explore different activities and strategies, that allowed the children to build the contents related to the culture and to its different areas of knowledge in integrated way and meaningful.

As a behalf of the results obtained, it is possible to confirm that although it was implemented on a very short period of time, the project had a positive impact, as the results have shown a gradual improvement on the acquisition of social competences on the students.

Keywords: Learning, Cooperative, Social Competences, Curricular Integrated Project.

Índice geral

Declaração	ii
Agradecimentos.....	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice geral.....	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Quadros	xiii
Índice de Gráficos.....	xiv
Siglas e Acrónicos	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: Contexto de intervenção e definição da investigação	5
Apresentação	7
1. Caracterização do contexto educativo de investigação	7
2. A aprendizagem cooperativa como temática de investigação	10
CAPÍTULO II: Enquadramento Teórico	13
Apresentação	15
1. Educação Básica.....	16
1.1. Conceito de Currículo.....	19
1.2. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	22
1.3. Projeto Curricular Integrado	23
2. Aprendizagem cooperativa	29
2.1. Conceito de aprendizagem cooperativa	30
2.2. Elementos básicos da aprendizagem cooperativa	34
1. Interdependência positiva	34
2. Responsabilidade individual.....	35
3. A interação estimuladora, preferencialmente face a face	36
4. Competências sociais	37
5. O processo de grupo ou a avaliação do grupo	37
2.3. Métodos da aprendizagem cooperativa	38

1. Aprendendo Juntos	39
2. Pensar – formar pares – partilhar	40
3. Cabeças numeradas juntas	40
2.4. Atribuição de papéis dentro do grupo.....	41
2.5. Critérios para a formação dos grupos	43
3. A cultura local	46
3.1. Currículo e valorização da cultura local.....	47
3.2. A construção de Projetos Curriculares Integrados e a cultura local	49
CAPÍTULO III: Enquadramento Metodológico.....	53
Apresentação	55
1. Questão de investigação e objetivos do estudo	56
2. Abordagem metodológica do estudo	57
3. Métodos e técnicas de recolha de dados	60
4. Plano geral da intervenção	62
CAPÍTULO IV – Projeto Curricular Integrado: “Vamos Descobrir os Costumes e Tradições de Braga?”	65
Apresentação	67
1. Justificação do núcleo globalizador	67
1.1. Objetivos do projeto curricular integrado.....	69
2. Princípios educativos de ação pedagógica.....	69
3. Desenho global do projeto.....	72
4. Atividades Integradoras	73
4.1. Fase de motivação	75
4.2 Atividade Integradora “Quais os costumes e tradições de Braga?”.....	76
4.3. Atividade integradora “Quais as semelhanças e diferenças entre o antes e o agora da cidade de Braga?”	78
4.4. Atividade integradora “Vamos conhecer tradições e costumes de outros países?”	79
CAPÍTULO V: Contributos da Aprendizagem Cooperativa na Promoção de Competências Sociais	81
Apresentação	83
1. Descrição e análise das atividades cooperativas	84
1.1. Construção de um cartaz sobre o traje minhoto.....	85
1.2. Ficha de trabalho “A Lenda de S. Geraldo”	89
1.3. Ficha de trabalho “Os textos instrucionais e os textos narrativos”	92

1.4. Análise de fotografias	96
1.5. Jogo de revisão	100
2. Contributos da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento social dos alunos	103
Compreendeu o que era para fazer	105
Contribuiu com ideias.....	105
Ajudou os colegas que precisavam.....	106
OuvIU e respeitou as ideias dos colegas	106
Esperou pela vez para falar	106
Esteve interessado nas tarefas/atividades	107
Falou baixo para não perturbar os outros grupos	107
3. Contributos da construção do Projeto Curricular Integrado e a cultura local.....	108
CAPÍTULO VI: Considerações Finais.....	111
Apresentação	113
1. Aprendizagens escolares dos alunos	113
2. Desenvolvimento curricular e profissional	114
3. Limitações e Recomendações.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA	119
Referências bibliográficas.....	121
Legislação consultada	126
ANEXOS	129
Anexo 01: Tabela de observação e autoavaliação das crianças	131
Anexo 02: Tabela com os dados recolhidos pela observação das crianças na atividade “Construção de um cartaz sobre o traje minhoto”	132
Anexo 03: Tabela com os dados recolhidos pela autoavaliação das crianças na atividade “Construção de um cartaz sobre o traje minhoto”	133
Anexo 04: Lenda de S. Geraldo	134
Anexo 05: Ficha de trabalho sobre a Lenda de S. Geraldo	135
Anexo 06: Texto narrativo “O Pião e a Bola”	137
Anexo 07: Texto instrucional “Receita dos Fidalguinhos”	138
Anexo 08: Ficha de trabalho “Os textos instrucionais e os textos narrativos”	139
Anexo 09: Ficha de pistas “Os textos instrucionais e os textos narrativos”	141
Anexo 10: Ficha sobre as aprendizagens realizadas por cada grupo no âmbito da atividade “Os textos instrucionais e os textos narrativos”	142

Anexo 11: Tabela com os dados recolhidos pela observação das crianças na atividade “Os textos instrucionais e os textos narrativos”	143
Anexo 12: Tabela com os dados recolhidos pela autoavaliação das crianças na atividade “Os textos instrucionais e os textos narrativos”	144
Anexo 13: Exemplo das fotografias utilizadas para comparar o “antes” e “agora” dos locais mais emblemáticos de Braga	145
Anexo 14: Tabela com os dados recolhidos pela observação da atividade “Análise de fotografias”	146
Anexo 15: Tabela com os dados recolhidos pela autoavaliação das crianças na atividade “Análise de fotografias”	147
Anexo 16: Regras do Jogo de Revisão	148
Anexo 17: Perguntas do Jogo de Revisão.....	149
Anexo 18: Tabela com os dados recolhidos pela observação no “Jogo de revisão”	152
Anexo 19: Tabela com os dados recolhidos pela autoavaliação das crianças no “Jogo de revisão”	153

Índice de Figuras

Figura 1 - Estrutura curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 176/2014 (segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012).	22
Figura 2 - Modelo do PCI, adaptado de Alonso (1994, in Alonso, 2001) e Alonso (1995, in Alonso, 2004a)	24
Figura 3 – Critérios para a construção do Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1996).	27
Figura 4 - Número possível de pares em grupos de três e quatro elementos (adaptado de Freitas & Freitas, 2003, p.41, baseado em Kagan, 1989).	46
Figura 5 - Domínios da Educação para a Cidadania	51
Figura 6 - Ciclo de investigação-ação	59
Figura 7 - Desenho global do Projeto Curricular Integrado “Vamos descobrir os costumes e tradições de Braga?”	73
Figura 8 - Legenda para interpretação dos mapas de conteúdos.....	74
Figura 9 - Mapa de conteúdos da atividade da fase de motivação	76
Figura 10 - Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Quais os costumes e tradições de Braga?”	77
Figura 11 - Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Quais as semelhanças e diferenças entre o antes e o agora da cidade de Braga?	78
Figura 12 - Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Vamos conhecer tradições e costumes de outros países?”	80
Figura 13 - Regras de funcionamento do trabalho de grupo escritas na cartolina.	86
Figura 14 - Alunos a trabalharem em pares.	91
Figura 15 - Ficha de papéis distribuída aos alunos.	93
Figura 16 - Crianças a resolverem a ficha de trabalho.....	95
Figura 17 – Pares a analisarem as fotografias.	97
Figura 18 - Registos do resultado do jogo “Cabeças Numeradas Juntas”.	100
Figura 19 - Alunos, em grupo, a negociar a resposta, durante o “Jogo de revisão”.	102

Índice de Quadros

Quadro 1 - Benefícios da Aprendizagem Cooperativa (adaptado de Lopes & Silva, 2009, pp.50-51).	32
Quadro 2 - Sintaxe do método Aprendendo Juntos (adaptado de Lopes & Silva, 2009, p. 167).	39
Quadro 3 - Síntese de atividades de investigação a analisar.....	63
Quadro 4 - Atividades selecionadas para o processo de tratamento e análise dos resultados.	84

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Confronto entre os dados recolhidos pela observação e autoavaliação das crianças na “Construção de um cartaz sobre o traje minhoto”.....	88
Gráfico 2 - Confronto entre os dados recolhidos pela observação e autoavaliação das crianças na ficha de trabalho “Os textos instrucionais e os textos narrativos”.	95
Gráfico 3 - Confronto entre os dados recolhidos pela observação e autoavaliação das crianças na “Análise de fotografias”.	99
Gráfico 4 - Confronto entre os dados recolhidos pela observação e autoavaliação das crianças no “Jogo de revisão”.	103
Gráfico 5 - Evolução das competências sociais observadas em quatro atividades do PCI. ..	104

Siglas e Acrónimos

1CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
AE	Aprendizagens Essenciais
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
ATL	Atividades de Tempos Livres
CREB	Currículo Regional da Educação Básica
DEB	Departamento da Educação Básica
ENEC	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PCI	Projeto Curricular Integrado
PES	Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação surge no âmbito da unidade curricular de “Prática de Ensino Supervisionada” (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este trabalho constitui-se como uma síntese do plano de intervenção pedagógica, relativamente aos propósitos de investigação, tendo como objetivo principal dar a conhecer, de uma forma detalhada, investigativa e reflexiva, as principais atividades que possibilitaram dar resposta à questão: “Qual o impacto da Aprendizagem Cooperativa na promoção de competências sociais?”.

A seleção desta temática adveio do período de “observação inicial” – designação presente nos documentos orientadores da PES –, integrada na estrutura da própria unidade curricular. Tal como Deshaies (1992, p. 295) defende, a observação “constitui a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa”. Tendo em conta esta premissa, a referida observação, particularmente direta e não participante, com a duração de três semanas, permitiu identificar uma escassez de práticas e hábitos de trabalho de grupo.

Fruto dos múltiplos contributos desta observação, foi possível constatar uma reduzida capacidade, por parte dos alunos, em trabalhar em grupo de forma não conflituosa, em ouvir o próximo e em aceitar ideias diferentes das suas.

Com base nestas premissas, pretendemos desenvolver um projeto que pudesse ajudar as crianças a ultrapassar as dificuldades de interação, criando oportunidades para desenvolverem competências cooperativas, relacionais e comunicativas.

De forma a estabelecer-se relações significativas com os conhecimentos construídos ao longo da nossa formação, procurou-se promover uma reflexão crítica sobre a prática, fundamentada nos conceitos teóricos a ela subjacentes. Como garante Alarcão (1996),

é na interação entre o conhecimento teórico e o conhecimento da prática que se constrói o conhecimento profissional. Quando enfrentam complexidades, os professores desenvolvem uma inteligência prática que está diretamente ligada com a sua ação em sala de aula e que influencia o seu modo de pensar sobre o assunto. (p. 156)

Consideramos, assim, que esta perspetiva é muito importante para a inovação das práticas educativas e para a reconfiguração da profissionalidade docente.

Face ao exposto, nas páginas seguintes dá-se a conhecer todo o trabalho que foi desenvolvido. Deste modo, relativamente à topografia do trabalho aqui apresentado, este é constituído, na sua íntegra, por seis capítulos.

O **Capítulo I**, encontra-se dividido em dois pontos essenciais. O primeiro diz respeito à apresentação do contexto educativo, dando a conhecer o meio, a instituição e o grupo de

crianças, na medida em que se tratam de aspetos que contribuíram para determinar a nossa prática pedagógica. No segundo ponto deste capítulo, deparamo-nos com identificação do problema que suscitou e justificou a temática de intervenção pedagógica e que suporta as opções de investigação.

No **Capítulo II**, elenca-se um conjunto de conceções e definições teóricas que servem de base para a construção deste relatório de investigação. Segundo Sousa e Baptista (2011, p. 33) a revisão da literatura, e consequente construção do enquadramento teórico que sustenta toda a informação apresentada, tem como objetivo “a aquisição de conhecimento científico na área da investigação, que seja relevante e permita ajudar a encontrar a(s) resposta(s) para a problemática em estudo”. Assim, e de modo a contextualizar a temática em estudo faz-se, num primeiro momento, uma abordagem à Educação Básica e ao Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), e ainda, à importância do Projeto Curricular Integrado (PCI), enquanto suporte para o desenvolvimento de toda intervenção pedagógica e do tema da investigação. Num segundo momento, realiza-se uma abordagem teórica às questões sobre a Aprendizagem Cooperativa.

Relativamente ao **Capítulo III**, este é constituído pelo enquadramento metodológico, onde se esclarece a sistematização da questão de investigação e os objetivos de estudo, seguindo-se a abordagem metodológica e os métodos e técnicas de recolha de dados utilizados.

O **Capítulo IV**, trata de apresentar o Projeto Curricular Integrado, como constructo metodológico e ferramenta curricular no âmbito da intervenção pedagógica, dando também a conhecer de forma mais pormenorizada e específica as atividades relativas ao processo de intervenção e investigação.

No que concerne ao **Capítulo V**, este descreve a globalidade das atividades e os dados que foram recolhidos ao longo da sua execução, com especial evidência para um conjunto de atividades selecionadas para o efeito. Toda a informação recolhida é analisada à luz dos contributos teóricos referenciados nos capítulos anteriores e corroborada com evidências que tencionam validar os resultados obtidos.

Por último, o **Capítulo VI**, tem como objetivo primordial apresentar uma reflexão crítica acerca de todo o trabalho desenvolvido ao longo da PES, apresentando as dificuldades e as limitações sentidas, realçando-se o significado desta experiência para o desenvolvimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO I:

Contexto de Intervenção e Definição da Investigação

Apresentação

Na primeira parte deste Capítulo procedemos a uma breve apresentação do contexto educativo que serviu de base para a intervenção pedagógica realizada no âmbito da “Prática de Ensino Supervisionada”, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no qual se desenvolveu também o processo de investigação que originou a realização deste trabalho.

Consideramos que qualquer projeto de intervenção deve ser construído tendo em conta o meio ambiente onde a instituição está inserida, no sentido de rentabilizar recursos e conhecer os interesses e potencialidades dos alunos “para os ampliar e diversificar, despertando novos interesses e fomentando a curiosidade e o desejo de aprender ao longo da vida” (Silva, 1997, citado por Mendonça, 2002, p. 47). Deste modo, a descrição que aqui expomos, inicia-se com uma sucinta alusão ao meio onde decorreu a nossa prática pedagógica, bem como algumas considerações sobre a escola e sobre a caracterização do grupo de crianças com o qual interagimos. A informação apresentada aqui deve ser apreciada com algumas reservas e cuidados metodológicos, visto que foram essencialmente reunidas a partir das nossas observações em contexto e pelas interações mantidas com a Professora Cooperante e as próprias crianças.

Na segunda parte do Capítulo, identificamos a questão que originou a escolha da temática de investigação, que se relaciona com a aprendizagem cooperativa, tencionando-se enunciar e justificar alguns dos aspetos que consideramos pertinentes para ao desenvolvimento da investigação que aqui se detalha, a partir das referências ao contexto educativo e ao seu enquadramento curricular.

1. Caracterização do contexto educativo de investigação

Com este primeiro tópico procedemos à caracterização do contexto educativo onde se realizou a intervenção pedagógica, que esteve na base da investigação que aqui se pretende alinhar. Esta caracterização segue inicialmente uma lógica de enquadramento mais global, com referências ao Agrupamento. Passa depois para questões de âmbito da escola onde está inserida a turma alvo da nossa intervenção pedagógica e da consequente investigação aí desenvolvida. Desse modo, esta caracterização aponta, como último aspeto, a turma como elemento central das nossas preocupações pedagógicas e curriculares, assim como do todo o esforço colocado no labor investigativo.

Assim, o Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio, em Braga, resulta da agregação da Escola Secundária de Alberto Sampaio com o extinto Agrupamento de Escolas de Nogueira. Este é constituído por treze unidades: três Jardins-de-Infância, três escolas do 1.º Ciclo, cinco escolas do 1.º Ciclo com Jardim-de-Infância, uma Escola Básica com 2.º e 3.º Ciclos e uma escola com 3.º Ciclo e Ensino Secundário.

No que concerne ao contexto envolvente específico do Agrupamento este caracteriza-se por ser urbano/semiurbano e, pontualmente, rural. Consequentemente, o público de cada uma das unidades educativas é igualmente distinto, uma vez que algumas unidades educativas se encontram implantadas em zonas predominantemente rurais e outras em contexto fortemente urbano.

Este agrupamento tem como finalidade o desenvolvimento e a formação de cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e de sucesso, apostando na promoção da educação para todos. Deste modo, pretende construir uma educação integral para a cidadania, promovendo o desenvolvimento da autonomia pessoal, favorecendo a clarificação de um sistema de valores e práticas, que permita aos indivíduos a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual. O Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio oferece aos alunos Atividades de Enriquecimento Curricular de carácter facultativo, incidindo nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico.

Situada nos arredores da cidade, a escola EB1 de Nogueira pertence ao Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio. Esta escola funciona num edifício de tipologia P3, conhecida pela sua conceção de áreas abertas que permitem relações de comunicação e colaboração entre turmas. Em termos estruturais, é constituída por nove salas de aula; duas salas pequenas, onde funciona a sala dos professores e a secretaria; espaços de serviços, compostos pelas instalações sanitárias, pelo refeitório e pela cozinha; uma biblioteca integrada na Rede de Bibliotecas Escolares; espaços de circulação e comunicação que abarcam o átrio, as escadas e os corredores; e ainda o polivalente, que permite a sua utilização em atividades multifacetadas, bem como quando as condições atmosféricas não estão favoráveis à utilização do recreio ao ar livre.

No que concerne ao espaço organizacional exterior do estabelecimento, este é composto por um espaço exterior coberto e um espaço descoberto, ambos de dimensões razoáveis. A escola serve-se ainda de um ringue anexo para atividades desportivas e de uma zona de cultivo para jardinagem e horticultura, que, momentaneamente, é pouco utilizada.

A intervenção pedagógica realizou-se numa turma do 3.º ano de escolaridade, mais concretamente o 3.º C, constituída por vinte e seis crianças, dos quais dez são do sexo feminino e dezasseis são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos.

Este é um grupo muito heterogéneo no que respeita aos ritmos de trabalho e de aprendizagem, que demonstra muita motivação para realizar as tarefas propostas pela docente. De um modo geral, a turma é participativa, comunicativa e motivada para a aprendizagem, uma vez que a maioria das crianças revela um interesse elevado em aprender e conhecer mais, sendo deste modo essencial promover a motivação para aprender, envolvendo os alunos nas atividades propostas e levando-os a refletir sobre as aprendizagens realizadas.

Contudo, um número significativo de alunos apresenta algumas dificuldades em conseguir gerir os seus conflitos, pois observamos que durante as aulas alguns alunos mostram-se muito competitivos em relação aos resultados escolares e às próprias classificações obtidas nas diferentes áreas curriculares; intrometem-se de forma excessiva no trabalho do colega do lado; querem todos participar e responder às perguntas colocadas pela professora titular, não respeitando a sua vez e provocando um ambiente nem sempre o mais favorável para a aprendizagem, que pode ser descrito por uma certa desorganização e barulho. Este facto foi ponderado durante o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, e que passou também a ser ponderado nas preocupações de investigação, com o intuito de promover competências sociais ao nível da cooperação, colaboração, entreajuda e respeito, na medida em que “sermos capazes de aprender a relacionarmo-nos e a cooperar com os outros, aparece cada vez mais como uma das dimensões axiais numa sociedade multirracial e multicultural, que oferece o mesmo estatuto a ambos os géneros” (Bessa & Fontaine, 2002, p. 47).

Temos ainda a referir que cinco alunos usufruem de apoio ao estudo, uma vez por semana, com a duração de aproximadamente de uma hora. Salienta-se que estes alunos têm aulas de apoio ao estudo semanal, por apresentarem um ritmo de trabalho moroso e com dificuldades ao nível da escrita, da leitura, do raciocínio e do cálculo.

Relativamente ao quadro socioeconómico dos alunos, segundo informações da professora titular e com base em procedimentos de observação e de alguma análise documental, aquilo que nos foi possível apurar, é que este trata-se de um nível médio/baixo, dado a existência de algumas famílias em situação de carência económica. Por outro lado, também existem encarregados de educação com o Ensino Secundário e o Ensino Superior, o que faz com que algumas crianças vivam em condições que podem ser consideradas mais favoráveis, quando comparadas com as anteriormente referidas. Foi também possível observar que os encarregados de educação são bastante participativos na vida escolar dos seus educandos.

2. A aprendizagem cooperativa como temática de investigação

A oportunidade de elaborar um projeto de investigação pedagógica sobre a pertinência da aprendizagem cooperativa no processo de ensino e aprendizagem surgiu durante o tempo de adaptação e de observação, onde nos fomos apercebendo de algumas necessidades específicas do grupo turma, que do nosso ponto de vista fundamentam o plano de projeto de investigação e intervenção que aqui distinguimos. Deste modo, no decorrer das primeiras semanas de observação, verificamos uma série de aspetos, já referenciados na caracterização do contexto, que nos levaram a verificar a inexistência de hábitos de trabalho de grupo, colocando-se a necessidade de um trabalho sistematizado de desenvolvimento de valores de socialização e de respeito pelo próximo. Neste último caso, importa referir que frequentemente eram verificadas carências ao nível das inter-relações pessoais em contextos de prática de sala de aula, ouvindo-se expressões como: “Ele(a) está a copiar por mim”, “Como é que não sabes esta pergunta? É tão fácil” ou “Professora, ele(a) não fez os trabalhos de casa e não disse”. Além disso, as crianças eram muito competitivas em relação às classificações e intrometiam-se de forma excessiva no trabalho do colega do lado.

Deste modo, no que concerne à proposta de intervenção pedagógica aqui apresentada, consideramos os aspetos aqui mencionados como razões pertinentes para delinearmos o projeto de investigação, com o objetivo de investigar sobre o papel da cooperação no desenvolvimento integral das crianças. Para isso, pretendemos apostar na colaboração como estratégia de desenvolvimento integrado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, através de uma abordagem fundamentada e sistematizada à aprendizagem cooperativa.

Neste seguimento, o título do projeto de investigação, “A aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais: contributos do Projeto Curricular Integrado”, encontra-se intrinsecamente relacionado com o facto de o contexto de prática necessitar de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas, como uma forte aposta na aprendizagem cooperativa, na medida em que se nos afigura estarmos perante uma turma com algumas limitações no âmbito do desenvolvimento de hábitos de trabalho de grupo e de promoção de competências sociais relacionadas com a cooperação, a ajuda mútua e o respeito.

Posto isto, e atendendo ao facto de a escola ter um papel deveras influente na educação das crianças e jovens, compete a esta criar condições para que estes se desenvolvam no seu todo e nas diferentes dimensões: social, pessoal, afetiva, cultural, académica, psicomotora. Neste sentido, uma vez que escola é vista como um espaço de relações e partilhas que se dimensionam em vários níveis e abrangem um conjunto de agentes que promovem um fluxo de experiências

em torno da aprendizagem e do desenvolvimento harmonioso da criança, esta, enquanto espaço de aprendizagem e formação, tem um papel de grande responsabilidade relativamente à valorização dos aspetos sociais da aprendizagem, pois numa sociedade cada vez mais multirracial e multicultural, é essencial que sejamos capazes de aprender a cooperar com os outros

Sabemos, contudo, que as práticas de ensino atual encontram-se ainda muito focadas no professor, levando a que os alunos aprendam, essencialmente, a partir daquilo que o mesmo transmite. Segundo Lopes e Silva (2009), a permanência de uma metodologia tradicional, centrada, quase exclusivamente nas aprendizagens conceituais, evidencia como consequência o individualismo e a competição entre os alunos, podendo isto fortalecer a exclusão social e a inadaptação dos alunos menos competentes.

Em alternativa ao modelo de ensino tradicional, o trabalho em grupo e o trabalho cooperativo, revelam-se proficientes e como elementos de motivação nas aprendizagens dos alunos, na medida em que permitem que os estudantes desenvolvam competências sociais e aprendam a relacionarem-se e a cooperarem uns com os outros. A aprendizagem cooperativa é assim reconhecida como uma estratégia que amplia as possibilidades de construir e desenvolver habilidades psicossociais e de interação, assentes na colaboração, na ajuda mútua e na solidariedade (Slavin, 1980, citado por Monereo & Gisbert, 2005).

Tendo em conta os princípios enunciados pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a escola deve atender às necessidades resultantes de uma sociedade globalizante e em constante mudança, incentivando a formação de cidadãos responsáveis, autónomos e solidários. Assim, de forma concomitante com as aprendizagens curriculares, o ensino deve promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram (Artigo 2.º, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Também no documento “Organização Curricular e Programa do Ensino Básico – 1.º Ciclo” (ME/DEB, 2004) é possível encontrar diversas referências que estão estritamente relacionadas com algumas capacidades e competências que são a base da aprendizagem e do trabalho colaborativo e cooperativo. Neste seguimento, salienta-se alguns dos objetivos gerais para o 1.º Ciclo, nomeadamente (ME/DEB, 2004, pp. 12-15):

- Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no

plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante.

- Incentivar o reconhecimento pelo valor social do trabalho em todas as suas formas e promover o sentido de entreajuda e cooperação.
- Promover o desenvolvimento de atitudes e hábitos de trabalho autónomo e em grupo que favoreçam: a realização de iniciativas individuais ou coletivas de interesse cívico ou social; a análise e a participação na discussão de problemas de interesse geral.

Deste mesmo documento, realça-se ainda um dos princípios orientadores da ação pedagógica designada por “aprendizagens socializadoras” na medida em que prevê “o exercício das trocas culturais, da circulação partilhada da informação e da criação de hábitos de interajuda em todas as actividades educativas” (ME/DEB, 2004, p. 24).

Concludentemente, Pujolás (2001, citado por Fontes & Freixo, 2004, p. 26) define a aprendizagem cooperativa como

um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva.

Esta ideia reforça a pertinência do presente projeto de intervenção pedagógica mais amplo, e de algumas preocupações específicas de investigação do ponto de vista da aprendizagem cooperativa, uma vez que estamos conscientes da importância do papel do professor enquanto mediador e promotor de relações sociais, que tem o encargo de gerar condições favoráveis ao desenvolvimento integral dos alunos.

CAPÍTULO II:

Enquadramento Teórico

Apresentação

Para um melhor esclarecimento e desenvolvimento da prática de ensino, esta deve estar fundamentada num referencial teórico que oriente as várias estratégias educativas adotadas e os resultados que se desejam alcançar. Através disto, tenciona-se desenvolver melhores competências nos alunos em diversos domínios do saber e, conseqüentemente, na formação de cidadãos críticos e participativos, “conhecedores e capazes de exercer de forma responsável os seus direitos e deveres, enquanto membros de uma sociedade” (Justino, 2010, p. 22).

Deste modo, o presente enquadramento teórico, cuja seleção é um processo complexo e exigente, devido à multiplicidade de possibilidades teóricas existentes, procura justificar toda a práxis educativa. Além disto, permite também ao profissional ampliar os seus saberes e ter um conhecimento mais aprofundado do processo educativo, fomentando o desenvolvimento de atividades significativas.

Mediante tal, é essencial que a ação educativa dos profissionais seja caracterizada por um processo que fomente a capacidade reflexiva e crítica, pois, como refere Hargreaves (1998, p. 12), “os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa”. Assim, a reflexão crítica por parte do professor acerca do sistema de ensino, contribui para estabelecimento de uma inovação educativa inerente a todo o processo.

De acordo com Alonso (1994, citado por Ferreira, 2011, p.10) a inovação educativa é definida como a capacidade do professor em “adequar o currículo e a intervenção educativa à diversidade dos alunos e dos contextos educativos”.

Posto isto, e considerando a explicação destes pressupostos teóricos, no presente capítulo, começamos por apresentar uma sucinta revisão bibliográfica sobre os conceitos de Educação Básica, de currículo e, em particular, do currículo do 1.º CEB. Nesse seguimento, é feito um breve esclarecimento sobre a metodologia de PCI, enquanto processo de construção e desenvolvimento curricular, dado que tem um papel primordial na organização do processo de intervenção pedagógica e no desenvolvimento desta investigação.

Num segundo momento, apresentamos reflexivamente uma revisão de literatura que subjaz a problemática em torno da Aprendizagem Cooperativa, o que inclui algumas características desta, bem como outras considerações pertinentes que esta metodologia revelou ao longo do tempo.

Finalmente, concluímos expondo algumas definições de cultura, bem como a que foi entendida e trabalhada por nós e por todos os participantes na realização do projeto, de forma a que os leitores compreendam a importância e pertinência das atividades realizadas.

1. Educação Básica

Face às múltiplas transformações que foram marcando o ensino, surge a necessidade de expor uma ideia concisa e clara do conceito de Educação Básica. Deste modo, citando Pacheco (1998, p. 48)

a Educação Básica corresponde à aquisição de conhecimentos, atitudes e valores imprescindíveis para que o aluno se torne cidadão numa sociedade democrática. (...) Quanto aos conteúdos da Educação Básica, privilegia-se a educação para a cidadania, através de projetos temáticos transversais, e áreas de conhecimento que promovam o domínio de competências ligadas ao meio físico, cultural e social.

Deste modo, em 1986, graças à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que trouxe consigo o estabelecimento da escolaridade obrigatória de nove anos, foram-se assistindo a diversas alterações quer no currículo, quer nas próprias designações dos ciclos de ensino. Segundo Justino (2010, p. 42)

é associada à escolaridade obrigatória ao que a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 definiu como ensino básico. Este passaria a estar organizado em três ciclos, o 1.º ciclo identificado como a tradicional escola primária de quatro anos, o 2.º ciclo identificado com o 1.º ciclo dos liceus e escolas técnicas, mais tarde o complementar e o preparatório, e por fim o 3.º ciclo, que era o antigo 2.º ciclo do ensino liceal.

A LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, constitui o documento legislador da educação que define, organiza e regula o sistema educativo nacional atendendo a um conjunto de princípios e orientações. A mesma estabelece o carácter universal e gratuito da educação básica, evidenciando, no seu Artigo 2.º, que deve ser “garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar”. Por outro lado, destaca a necessidade da Educação Básica contribuir para o desenvolvimento “pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadão livres, responsáveis, autónomos e solidários, valorizando a dimensão humana do trabalho”.

De acordo com a LBSE, e numa análise atenta ao Artigo n.º 4, é possível verificar que o sistema educativo português compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e educação extra-escolar (Artigo 4.º). No que concerne à Educação Pré-Escolar, segundo referido na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, que estabelece a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, esta é definida como sendo a

primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. (Cap. II, artigo

2.º, p. 670)

Conforme a última alteração feita à LBSE¹, Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, a Educação Pré-Escolar “é universal para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 4 anos de idade.”, ou seja, como refere Oliveira-Formosinho (2007, p. 7) a educação de infância define-se como sendo “os primeiros anos de vida na aprendizagem”. Atendendo a esse pressuposto e assumindo que as crianças com 3 anos chegam ao Pré-Escolar com “diferentes percursos, origens sociais e culturais diversas e com características individuais próprias” (ME, 1997, p.87), torna-se essencial que os Educadores tenham em atenção na planificação e estruturação das suas atividades, as distintas características e necessidades de cada criança. Apesar dos benefícios inerentes à Educação Pré-Escolar esta, como é referido no artigo 5.º da LBSE, ainda é de carácter facultativo, tendo assim a família um papel fulcral neste processo.

No âmbito do plano pedagógico, a educação pré-escolar, ao contrário dos restantes ciclos de ensino, não possui um documento legislador obrigatório que defina um currículo nacional. Contudo, no seu lugar, existem “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (Despacho n.º9180/2016, de 19 de julho), onde estão delineados e apontados múltiplos aspetos a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Existem ainda outros documentos que estabelecem uma série de orientações e processos metodológicos para a Educação Pré-Escolar e pelos quais os educadores devem nortear a sua prática, nomeadamente, a LBSE, a Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar, textos de apoio para os Educadores (designadas de “brochuras”), entre outros documentos merecedores de ter em conta pelos profissionais de educação.

Quanto à educação escolar, em conformidade com a última alteração à LBSE, definida pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, esta possui um carácter obrigatório com a duração de doze anos ou com frequência até aos 18 anos de idade. Estes 12 anos obrigatórios são divididos pelos quatro ciclos de ensino, sendo eles: o 1.º ciclo (do 1.º ao 4.º ano), o 2.º ciclo (do 5.º ao 6.º ano), o 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano) e o Ensino Secundário (do 10.º ao 12.º ano).

Uma vez que a prática pedagógica aqui em causa insere-se no 1.º CEB, centramos agora a nossa atenção sobre este ciclo de ensino. Conforme já foi referido anteriormente, em Portugal, o 1.º CEB tem a duração de quatro anos, destinando-se a todas as crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. Os principais objetivos específicos deste ciclo

¹ Terceira alteração à LBSE, Lei n.º 85/2009, estabelecendo o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar. Entretanto, a Lei n.º 65/2015, de 3 de julho, primeira alteração à Lei n.º 85/2009, estabelece a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade (anteriormente estabelecida a partir dos 5 anos).

assentam, como menciona o Artigo 8.º da LBSE, no “desenvolvimento da linguagem oral, a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora”.

No que concerne ao plano de organização escolar, e como continua o artigo previamente citado, os alunos estão organizados em turmas por anos de escolaridade, sob a tutela de um único professor (regime de monodocência), que pode ser coadjuvado em áreas específicas ou em função dos alunos integrados na turma.

Para este nível de ensino existe uma série de documentos norteadores que orientam e orientam a prática educativa, nomeadamente, a “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004), os “Programas de Português do Ensino Básico” (Reis et al., 2009), o “Programa de Matemática do Ensino Básico” (Ponte et al., 2007) e as “Metas Curriculares do Ensino Básico” (MEC, 2012).

O documento “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004) patenteia os princípios da ação pedagógica, evidenciando a importância de proporcionar “experiências de aprendizagem activas, significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras” (ME/DEB, 2004, p.23), bem como o conjunto de aprendizagens e competências gerais, transversais e específicas que os alunos devem desenvolver ao longo do ensino básico. Através de uma análise mais pormenorizada a este documento, “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico”, é possível constatar que o mesmo se encontra estruturado por áreas curriculares, com os principais objetivos gerais e blocos temáticos. Cada bloco temático expõe inúmeras ideias a considerar associadas à abordagem dos conteúdos, abrangendo algumas observações de natureza metodológica, e uma listagem de objetivos específicos, discriminados para cada ano de escolaridade. Neste documento é possível encontrarmos, ainda, os princípios orientadores da ação pedagógica.

Quanto ao “Programa de Português do Ensino Básico” (Reis et al., 2009), este compõe-se em quadros, onde podemos encontrar os descritores de desempenho e os conteúdos esperados para cada ciclo do ensino básico. A construção e desenvolvimento deste documento baseia-se, fundamentalmente, nos progressos metodológicos que a didática da língua tem experienciado e na reflexão sobre a organização curricular.

Em relação ao “Programa de Matemática do Ensino Básico” (Ponte et al., 2007), o mesmo apresenta, primeiramente, as finalidades que são realizadas através dos objetivos gerais do ensino da Matemática. Este encontra-se organizado em quatro grandes temas, nomeadamente, (“Números e Operações”, “Geometria”, “Álgebra e Organização” e “Tratamento de Dados”) e três capacidades transversais fundamentais (Resolução de Problemas, Raciocínio e

Comunicação). Este documento apresenta ainda diversas orientações metodológicas e princípios gerais para a avaliação.

Por último, nas “Metas Curriculares do Ensino Básico” (MEC, 2012), estão delineados os conhecimentos e as capacidades fundamentais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade. A definição destas metas, de acordo com o documento citado, tem como objetivo organizar e facilitar o ensino, possibilitando uma visão objetiva daquilo que se deseja alcançar e ensinar às crianças.

1.1. Conceito de Currículo

Nos termos legislativos, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, define currículo como “o conjunto de conteúdos e objetivos que devidamente articulados, constituem a base da organização do ensino e da avaliação do desempenho dos alunos”, sendo que, “os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares.

Respeitando os termos legislativos, no que concerne ao conceito de currículo, sabemos da sua polissemia e da diversidade de posicionamentos em face do mesmo. Segundo Apple (1997, citado por Roldão, 1999, p. 23), o currículo “é um conceito passível de múltiplas interpretações no que se refere ao seu conteúdo e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento”.

Deste modo, optamos pela definição de Alonso (1996), com a qual nos identificamos e consideramos ser a mais completa e adequada à nossa sociedade atual. Deste modo,

a noção de currículo abrange tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como oportunidades para a aprendizagem de conceitos e factos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitudes, através das experiências educativas planificadas para isso; esta noção abrange, também, os meios através dos quais a escola proporciona essas oportunidades e avalia os processos de ensino aprendizagem. (p. 19)

Numa análise mais abrangente, Alonso (1994) entende o currículo como um “projeto integrado e global de cultura (aprendizagens a realizar) e de formação (capacidades a desenvolver) que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas, com o fim de permitir uma mediação educativa de qualidade para todos os alunos” (p. 18). Segundo o ponto de vista de Torres (1998), o currículo é “tudo o que os alunos e alunas aprendem mediante um modelo de ensino e aprendizagem específico é determinado por variáveis sociais, políticas e culturais que interagem em um determinado espaço geográfico e

em particular momento histórico” (p. 29). Desta forma, o currículo transmite conhecimento, mas também valores sociais e culturais a todos os membros de uma determinada sociedade, daí este ser encarado como programa educativo na sua integralidade que integra o conjunto de experiências educativas que se vivenciam dentro e fora da escola.

Tal como foi clarificado no início deste ponto, é sabido que o currículo é estabelecido, a nível nacional, com o objetivo de demarcar, oficialmente, aquilo que se pretende que sejam as aprendizagens essenciais do conjunto de cidadãos de uma determinada sociedade. Contudo, sendo o profissional de educação principal responsável pelo exercício e desenvolvimento do currículo (Roldão, 1999a), é essencial que os professores de cada turma, com base no Projeto Curricular Nacional, criem o seu projeto curricular, de forma a que este seja significativo para os seus alunos, dando primazia aos conteúdos, capacidades, metodologias e processos de avaliação que consideram mais adequados nas suas intervenções. É neste sentido que se encara a autonomia das escolas como um meio para alcançar uma “maior eficácia e adequação aos públicos” (Roldão, 1999b), ou seja,

[n]o caso da educação, trata-se de equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas, que conduzam a um maior sucesso da escola na sua função essencial: conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho sócio-cultural que permita à sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de ruptura. (p. 29)

Pela análise à opinião anterior, entende-se a pertinência da contextualização das aprendizagens, de modo a que todos os alunos tenham a oportunidade de desenvolver ao máximo as suas capacidades, o que leva à flexibilização do currículo. Nesta perspetiva,

considerar o currículo como um projecto integrado e aberto que se constrói progressivamente à medida que se desenvolve, significa contemplar, no sistema educativo, diferentes níveis de definição do projecto curricular, assim como as respectivas competências de decisão. (Alonso, 1994, p.21)

Em suma, esta nova visão do currículo conjectura que os professores o abordem numa perspetiva de pesquisa e experimentação, transformando-se em construtores do currículo e não apenas utilizadores do mesmo (Alonso, 1996; ME/DEB, 1997). Isto implica que os profissionais tenham a liberdade de refletir sobre a seleção de conteúdos, de forma a organizá-los, apresentá-los e elaborá-los através de diversos meios, adequando-os “às características psico-físicas de cada estudante, aos seus níveis de desenvolvimento psicológico e cultural, aos seus interesses, necessidades e expectativas” (Torres, 1998, p. 125). Face a esta perspetiva, tenciona-se quebrar com o estigma tradicional do professor como aplicador de um currículo ou

manual e procura-se que este se assuma como parte essencial da construção do currículo (Roldão, 1999a, 1999b).

Face ao exposto, importa fazer referência ao Projeto PAFC – projeto de autonomia e flexibilidade curricular, que está a decorrer como experiência pedagógica, pela primeira vez, esta ano letivo de 2017-2018 (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho).

Este projeto abarca os estabelecimentos de ensino da rede pública e privada, que demonstrem interesse na implementação do mesmo e tem como objetivo a promoção de melhores aprendizagens incitadoras do desenvolvimento de competências de nível mais elevado, possibilitando a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada, reconhecendo que o exercício efetivo de autonomia em educação só é totalmente assegurado se o objeto dessa autonomia for o currículo.

Nas escolas abrangidas pelo projeto de autonomia e flexibilidade curricular (PAFC), são utilizados três documentos orientadores, sendo eles o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins *et al.*, 2017), as Aprendizagens Essenciais (AE) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

No que concerne ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, este caracteriza-se por ser a matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, nomeadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.

As Aprendizagens Essenciais (AE) definem-se como sendo documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Deste modo, para cada ano e área disciplinar, as AE listam os conhecimentos, as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos.

Em relação à Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (cf. Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio), esta integra uma série de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, de modo a que no futuro sejam adultos responsáveis, autónomos, solidários.

1.2. O currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

De acordo com Neto (2014, p. 49) o currículo nacional para o 1.º CEB, encontra-se “estabelecido numa lógica disciplinar e uma organização do conhecimento por componentes curriculares, cuidando inclusive, nela mesma e a partir dela, de determinar o que deve ser estudado na escola e de como os estudos devem ser organizados e realizados”. Deste modo, o currículo, representado pelos programas específicos de cada área curricular, “visam dar aos alunos um sólido ensino de base em leitura, escrita e em matemática e conhecimentos elementares de outras matérias, tais como história, geografia, ciências naturais, ciências sociais, desenho e música” (Gaspar, 2009, p. 115).

Tal como foi referido anteriormente, o documento “Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico” (ME/DEB, 2004), expõe os objetivos das diferentes áreas curriculares, onde cada aluno tem a oportunidade de apreender conteúdos e desenvolver competências nos diversos níveis, de uma forma integral.

A fim de compreender e clarificar a forma como o currículo do 1.º do Ensino Básico está organizado, apresenta-se a seguinte figura (Figura 1), baseada no desenho curricular encontrado nos anexos do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 10 de julho (com alterações do Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro).

1.º e 2.º anos		Ensino básico 1.º ciclo		3.º e 4.º anos	
Componentes do currículo	Carga horária semanal	Componentes do currículo	Carga horária semanal	Componentes do currículo	Carga horária semanal
Português	Mínimo de 7 horas.	Português	Mínimo de 7 horas.	Português	Mínimo de 7 horas.
Matemática	Mínimo de 7 horas.	Matemática	Mínimo de 7 horas.	Matemática	Mínimo de 7 horas.
Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.	Inglês	Mínimo de 2 horas.	Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.	Estudo do Meio	Mínimo de 3 horas.	Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.
Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.	Expressões Artísticas e Físico-Motoras	Mínimo de 3 horas.	Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.
Oferta Complementar (b)	1 hora.	Apoio ao Estudo (a)	Mínimo de 1,5 horas.	Oferta Complementar (b)	1 hora.
Tempo a cumprir	Entre 22,5 e 25 horas.	Oferta Complementar (b)	1 hora.	Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.
Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 5 e 7,5 horas.	Tempo a cumprir	Entre 24,5 e 27 horas.	Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.
Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.	Atividades de Enriquecimento Curricular (c)	Entre 3 e 5,5 horas.	Educação Moral e Religiosa (d)	1 hora.
(a) Apoio aos alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática, de acordo com o n.º 1 do artigo 13.º		(c) Atividade de caráter facultativo, nos termos do artigo 14.º No caso de estas atividades serem oferecidas por entidade exterior à escola, o que carece sempre de contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 3 horas nos 3.º e 4.º anos e 5 horas nos 1.º e 2.º anos de escolaridade.		(d) Disciplina de frequência facultativa, nos termos do artigo 19.º)	
(b) Atividades a desenvolver em articulação, integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e de comunicação, de acordo com o n.º 2 do artigo 12.º					

Figura 1 - Estrutura curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de acordo com o Decreto-Lei n.º 176/2014 (segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012).

Face à estrutura exposta sobre currículo do 1.º CEB, de maneira a que a aprendizagem se processe da melhor forma, é dada especial atenção às quatro áreas curriculares (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motoras) que, devido à sua

pertinência, se constituem de frequência obrigatória para todos os alunos.

De acordo com a estrutura curricular apresentada, para além destas quatro áreas, são também propostas como componentes do currículo o “Apoio ao Estudo” e a “Oferta Complementar”. Assim, com base no Decreto-Lei n.º 176/2014, estas duas componentes curriculares devem ser desenvolvidas em articulação, “integrando ações que promovam, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias da informação e comunicação” (Artigo 12.º, n.º 2).

Neste plano curricular, é ainda proposto pelo Ministério da Educação, a Educação Moral e Religiosa e as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), ainda que de carácter facultativo. Com esta alteração à estrutura curricular, a disciplina de Inglês é também introduzida no currículo como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.

Posto isto, consideramos que é essencial salientar o papel fulcral que o professor tem em todo o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que compete a este fazer uma interpretação dos documentos que constituem o currículo nacional, de forma a que os posso adaptar à turma, construindo um projeto de intervenção curricular e pedagógico. Deste modo, os alunos desenvolvem competências e aprendizagens nas várias áreas do currículo, permitindo a formação integral do aluno. Como alude Alonso e Silva (2005, p. 49) o perfil do professor atual é o de um

profissional apetrechado com os instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitem desempenhar uma prática reflexiva, capaz de dar resposta à diversidade de exigências com que é confrontada a escola de hoje e do futuro. A sua função central – estimular aprendizagens significativas nos alunos tendo em vista o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos – é uma função complexa, que requer a mobilização de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas que exige, sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança.

1.3. Projeto Curricular Integrado

Segundo Roldão (1999c), o desenvolvimento curricular corresponde a um “processo de decisão e gestão curricular, o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos – ao nível da escola e dos professores” (p. 38). Perante tal perspetiva, os professores assumem um papel essencial no que concerne à tomada de decisões relativas ao questionamento das diversas componentes que envolvem o processo de desenvolvimento curricular. Esta interpelação, segundo Pacheco (2010), resume-se nas seguintes questões: “Que ensinar?”, “Quando ensinar?”, “Como e com que ensinar?”, “O quê, como e quando avaliar?” (p. 21).

Neste seguimento, e atendendo ao contexto onde foi desenvolvida a PES, optamos por usar como estratégia metodológica a construção e desenvolvimento de um Projeto Curricular Integrado. Assim, antes de prosseguirmos para a respetiva apresentação dos principais constructos intrínsecos a esta estratégia, torna-se essencial esclarecermos alguns conceitos associados ao Projeto Curricular Integrado (PCI).

No que concerne ao PCI, este deve ter em atenção vários aspetos, como o grupo de crianças em que está a ser implementado, o ambiente educativo, as necessidades/problemas existentes, os princípios educativos a aplicar, as atividades a implementar e a avaliação do projeto (Alonso, 1996, 2004a).

Apresenta-se na Figura 3, o desenho do modelo de PCI, o qual clarifica a metodologia pedagógica e curricular inerente ao processo de construção e desenvolvimento deste processo metodológico.

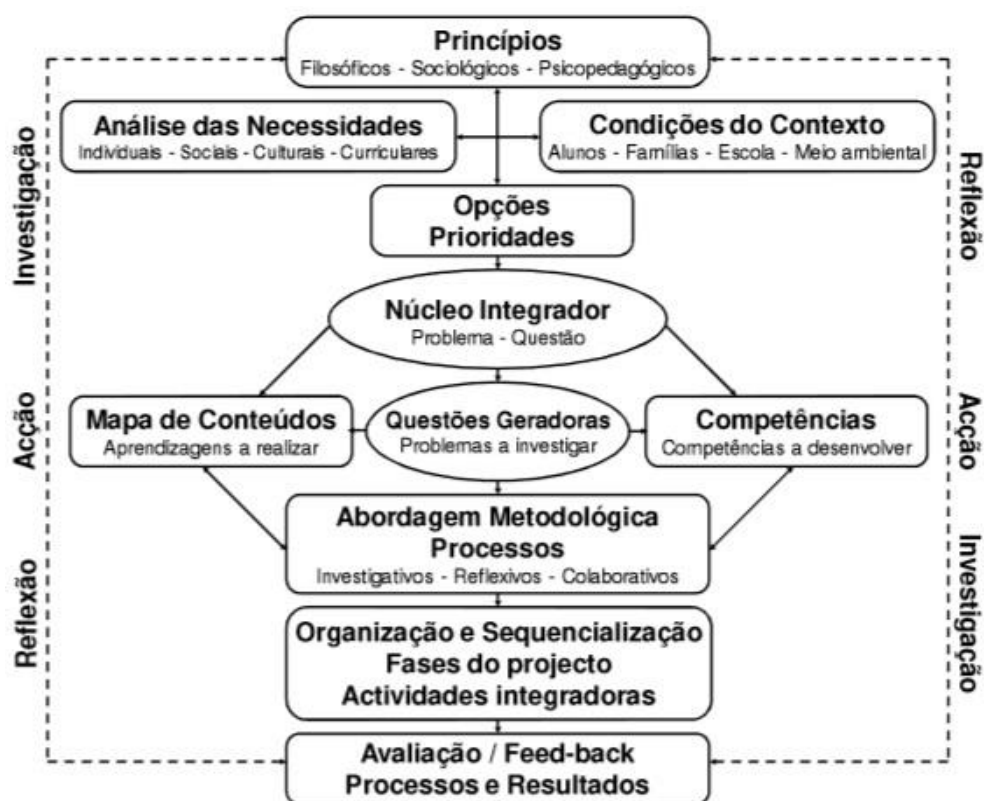


Figura 2 - Modelo do PCI, adaptado de Alonso (1994, in Alonso, 2001) e Alonso (1995, in Alonso, 2004a).

Desta forma, segundo Alonso (2002, citado por Silva, 2011, p. 546) o projeto curricular integrado surge

na necessidade de que, para manter a coerência entre propostas e os princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para

conseguir dar corpo a um projeto que oriente a formação integrada dos alunos, o que significa “entender o currículo com um projeto conjunto a desenvolver por toda a equipa de professores de uma escola”.

Mediante tal, e de acordo com Alonso (2001), trata-se de uma proposta de organização curricular, que flexibiliza e adapta o currículo aos contextos específicos e que possibilita adaptar o currículo nacional às realidades diferenciadas dos contextos educativos, via fundamental para melhorar a qualidade educativa, uma vez que oferece aos alunos um currículo significativo e relevante para o seu desenvolvimento integral.

Atendendo a estes pressupostos, para Alonso (1998, 2002), o PCI segue alguns princípios e procedimentos que devem ser respeitados pelos professores que trabalham através deste paradigma curricular. Assim, as características do Projeto Curricular integrado são as seguintes:

- Desenho progressivo e aberto;
- Orientado por princípios e finalidades que dão sentido e coerência às decisões;
- Baseado no diagnóstico das necessidades;
- Respeito pelos critérios de equilíbrio e articulação;
- Planificação e gestão participada e em colaboração;
- Articulação em torno de problemas ou questões pessoal e socialmente relevantes a serem investigadas e resolvidas;
- Concretização na realização de atividades integradoras significativas e contextualizadas nas experiências dos alunos;
- Avaliação contínua e formativa enquanto elementos de enriquecimento do desenvolvimento do projeto.

Alonso (2001) defende que o PCI fomenta a integração de quatro dimensões interrelacionadas, essenciais para o sucesso do processo educativo: a integração dos alunos, a integração do conhecimento, a integração do/no meio e a integração dos professores. Estas quatro dimensões têm o objetivo de desenvolver aprendizagens significativas e relevantes para a educação dos alunos.

Neste seguimento, para a construção do PCI, são quatro as principais fontes que fundamentam a sua elaboração: fontes epistemológicas, fontes sociológicas, fontes pedagógicas e fontes psicológicas.

A fonte epistemológica, de acordo com Alonso (2004, p. 8) “baseia-se na reflexão sobre a conceção do conhecimento mais adequado para o currículo actual, a sua natureza, como se organiza, quais as formas de apresentação e acesso mais apropriados”, ou seja reflete a

necessidade de existir “um conhecimento escolar integrado, capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento cotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas abordagens de aproximação entre as formas de conhecimento”.

Relativamente à fonte sociológica, esta relaciona-se com a natureza da cultura e da sociedade que propõe diversas exigências e desafios à escola, ou seja, segundo o ponto de vista sociológico a “integração segue a necessidade de organizar o conhecimento em novas formas que deem resposta aos problemas sociais do abandono e da exclusão escolar” (Pacheco, 1998, p. 38).

A fonte pedagógica, como defende Alonso (1998, p. 396), compreende “tanto a fundamentação teórica sobre a educação, elaborada a partir da reflexão filosófica educacional, como a experiência educativa adquirida na prática docente”.

Por fim, no que concerne à fonte psicológica que, segundo Alonso (2004, p. 8), “centra-se nas perspectivas sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, nomeadamente, nas opções curriculares na forma de organizar os processos de ensino-aprendizagem”.

Deste modo, para uma melhor compreensão do PCI, torna-se essencial salientar as características que giram em torno da sua construção e desenvolvimento. Como referencia Alonso (1996), com base na Figura 3, os critérios para a construção do PCI são os seguintes: flexibilidade, pluralismo, sistematicidade, proporção, articulação lateral, articulação horizontal, articulação vertical, equilíbrio, relevância e adequação.

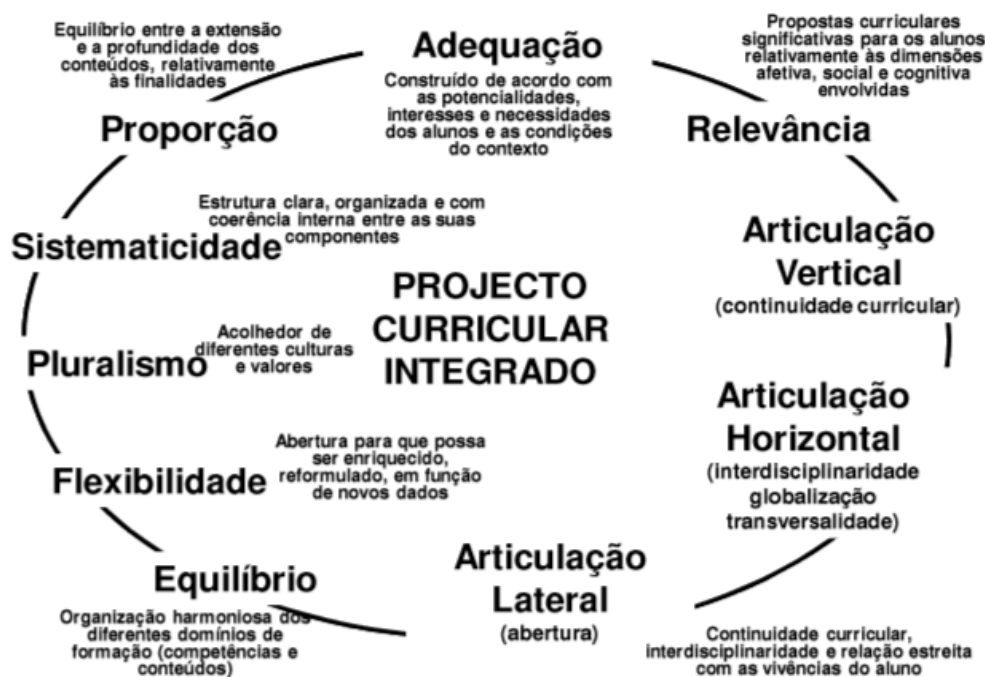


Figura 3 – Critérios para a construção do Projeto Curricular Integrado (Alonso, 1996).

Para além destes critérios, é igualmente fundamental ter em atenção uma série de questões sobre as quais “as equipas têm que reflectir conjuntamente, de modo a poder encontrar soluções criativas, criteriosas e relevantes, no processo de desenvolvimento e gestão curricular necessários para adequar/recrutar o currículo nacional a um contexto escolar específico” (Alonso, 2002, p. 72). Desta forma, as questões são as seguintes:

Quem somos? Quais as nossas prioridades de acção? O que pretendemos? Como e quando vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?. (1998, p. 436)

Com base numa reflexão crítica e ponderada acerca destas questões, torna-se possível, aos profissionais de educação, traçar o trilho de aprendizagens integradas e significativas, adaptadas à realidade do contexto educativo. Este caminho concretiza-se em atividades integradoras (Alonso, 1998), delineadas segundo problemas sociais relevantes para os alunos, com vista a proporcionar-lhes uma série de aprendizagens cativantes e reais, alicerçadas nas distintas áreas curriculares, definidas pelo currículo nacional.

Considerando o facto de que a “construção de conhecimentos supõe uma interação activa e produtiva entre os significados que o indivíduo já possui e as diversas informações que lhe chegam do exterior” (Alonso, 1996, p. 48), é essencial que o processo de ensino-aprendizagem seja norteado por uma abordagem investigativa. Através desta metodologia, as aprendizagens

tornam-se mais significativas, dado que permitem que os alunos estabeleçam ligações entre os seus saberes e conhecimentos. Segundo Alonso e Lourenço (1998, p. 2) esta metodologia

propõe uma dinâmica de trabalho em colaboração, estimulando a observação, a curiosidade, a pesquisa e a atitude científica perante a realidade, de forma a, progressivamente, ampliar e modificar as suas conceções, tornando a aprendizagem mais significativa, reflexiva e funcional, desenvolvendo um pensamento crítico e consistente sobre a mesma.

Contudo, de modo a que isto ocorra, é necessário organizar os “conteúdos e as capacidades das diferentes áreas de forma interligada, permitindo, assim, uma visão mais integrada e complexa da realidade” (Alonso, 1996, p. 32). Assim, os alunos adotam uma postura ativa, curiosa, independente e responsável, diretamente relacionada com os seus interesses e capacidades, tornando a aprendizagem mais real e significativa.

Neste seguimento, para além destas características referidas, é fundamental que esta metodologia assente numa perspetiva construtivista, na medida em que a construção do conhecimento pressupõe

uma interação activa e produtiva entre os significados que o indivíduo já possui e as diversas informações que lhe chegam do exterior. É um processo mediante o qual o sujeito elabora significados próprios, não se limitando, simplesmente, a recebê-los ou a assimilá-los (...). Isto pressupõe utilizar uma potente alternativa metodológica para o ensino: a investigação de problemas. (Alonso, 1996, p. 48)

Esta perspetiva construtivista permite assim percecionar o verdadeiro sentido da aprendizagem, pois “aprender é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e construir para poder aplicar” (Alonso, 1996, p. 40). O aluno deve ser assim visto como um ser ativo no processo, uma vez que este já possui conhecimentos que devem ser privilegiados e rentabilizados na aquisição de novos saberes, com vista à assimilação e construção de novos conhecimentos.

Atendendo a estes pressupostos, podemos afinar que PCI promove a integração curricular, podendo esta ser assumida

como uma teoria da concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades da integração pessoal e social através da organização de um currículo à volta de problemas e de questões significativas, identificadas de forma colaborativa pelos educadores e jovens, independentemente das linhas de demarcação das disciplinas. (Beane, 2002, p. 30)

A integração curricular, ao centrar o currículo nos interesses e necessidades dos alunos, trabalhando “a partir de uma visão de aprendizagem como a integração contínua de novos

conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo” (Beane, 2002, p. 29), organiza os diversos conteúdos disciplinares em articulação com questões significativas para os alunos, promovendo as relações entre esses conteúdos, e a “sua utilidade convergente para compreender e agir sobre a realidade” (Roldão, 2009, p. 193).

Mediante tal, o núcleo da integração curricular baseia-se na concepção de um currículo coerente, construído a partir dos interesses e necessidades dos alunos, permitindo que as experiências educativas adquiram um sentido pessoal e social e tornando, conseqüentemente, a aprendizagem mais real e significativa para estes.

2. Aprendizagem cooperativa

A ideia de organizar os alunos propondo-lhes que trabalhem cooperativamente nas aulas, de forma a que obtenham melhores aprendizagens não é nova. Assim, “o movimento que designamos como aprendizagem cooperativa, e que se desenvolveu sobretudo depois da década de 60 do século passado, deve ser entendido não como uma descoberta, mas antes como uma redescoberta.” (Freitas & Freitas, 2003, p. 11).

Desta forma, pedagogos como John Dewey (1859-1952), Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980), foram demonstrando interesse pela pertinência que a dimensão social poderia ter nos processos de aprendizagem dos alunos. Evidenciamos John Dewey, uma das maiores figuras da educação dos Estados Unidos, que no final do século XIX, chamou a atenção para a importância da partilha nas aprendizagens, com a finalidade de a escola poder ligar-se mais à vida em sociedade (Freitas & Freitas, 2003). Assim, através dos seus trabalhos evidenciou “os aspetos sociais implicados em todo o processo de ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de o ser humano experimentar, já na escola, as bases cooperativas sobre as quais se constrói a vida democrática” (Lopes & Silva, 2009, p. 9).

No entanto, de acordo com Freitas e Freitas (2003) os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa mais relevantes devem ser procurados na psicologia social, uma vez que esta se tornou um campo influente nesta área devido aos estudos realizados sobre dinâmica de grupos, empreendidos, por exemplo, pelos psicólogos Kurt Lewin (1890-1947) e Helbert Thelen (1913-2008). Deste modo, possivelmente estimuladas pelas contribuições destes estudos, surgiram, na década de 60 do século XX, várias investigações centradas em grupos de pequena dimensão, que originaram uma série de conhecimentos que constitui atualmente o fundamento da aprendizagem cooperativa (Freitas & Freitas, 2003). Distingue-se como seus

promotores, por exemplo, Johnson e Jonhson, (1975); Shlomo Sharan (1976); Aronson (1978) ou Robert Slavin (1987).

Contudo, este interesse pela Aprendizagem Cooperativa não foi suficiente para que esta tivesse sofrido grande expansão educativa, pois segundo Bessa e Fontaine (2002), “até aos anos setenta a aprendizagem cooperativa ocupou um lugar marginal nos sistemas educativos, lugar que de certa forma ainda mantém, pois, apesar de beneficiar duma crescente atenção, está ainda longe de assumir um estatuto dominante” (p. 19).

2.1. Conceito de aprendizagem cooperativa

Fathman e Kessler (1993, citado por Lopes & Silva, 2009) definem a aprendizagem cooperativa como “o trabalho de grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho” (p.3). Corroborando esta perspetiva, Johnson, Johnson e Holubec (1993, citados por Lopes & Silva, 2009) referem-se à “aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos de tal modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos outros colegas” (p. 39).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Balkcom (1992, citado por Lopes & Silva, 2009) considera que a aprendizagem cooperativa pode ser entendida como

uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização. (p. 3)

Autores como Freitas e Freitas (2003), evidenciam ainda que a aprendizagem em cooperação com o outro integra um fator de motivação “quando os membros de um grupo se empenham num trabalho que seja significativo e executado segundo regras aceites” (p. 15). De igual modo, segundo Sanches (2005), quando os diferentes elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, fomentando a cooperação e a colaboração e aplicando a máxima: “não se pode ter sucesso sem os outros” (p. 134).

A propósito da utilização das expressões “colaboração” e “cooperação” na citação anterior, torna-se fundamental referir que embora sejam termos aparentemente semelhantes, têm-se apresentado, para os teóricos e pedagogos, como distintos. Freitas e Freitas (2003) distinguem-nos defendendo que

a aprendizagem colaborativa é a consequência da assunção de princípios de solidariedade e empatia para com os outros, sem existirem, no entanto, outras obrigações explícitas, enquanto a aprendizagem cooperativa tem como ingredientes básicos princípios claros que regem as técnicas a serem usadas na sala de aula. (p. 23)

Neste seguimento, entende-se que enquanto “cooperar é actuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir actividades ou para obter benefícios mútuos” (Argyle, 1991, citado por Lopes & Silva, 2009, p. 3); colaborar corresponde a um termo mais abrangente e com maior amplitude e tem subjacente “uma filosofia de interação e estilo de vida pessoal” (Panitz, 1996, citado por Freitas & Freitas, 2003, p. 22). Assim, tal como defendem Freitas e Freitas (2003), “numa altura em que tanto se fala na necessidade de as escolas possuírem uma «cultura de colaboração», (...) para que essa cultura de colaboração se consolide, é importante que existam momentos para se aprender cooperativamente” (p.24).

Resgatando a Aprendizagem Cooperativa, esta “é uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, actuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objecto” (Lopes & Silva, 2009, p.4). Fontes e Freixo (2004) defendem que esta metodologia ultrapassa o facto de ser uma forma inovadora de se colocar os alunos a participarem ativamente na ação da aula, na medida em que é igualmente

uma área de intervenção educativa que se desenvolve ensinando os alunos a aprender uns com os outros, servindo cada um deles como o par mais capaz, permitindo-lhes alargar os seus campos de experiências educativas, independentemente das suas condições socioculturais, sexo, idade, capacidades cognitivas, ou acesso ao conhecimento. (p. 10)

Importa ainda referir que “a eficácia da cooperação depende, em parte, da adequação das tarefas que os alunos realizam por meio da cooperação. Quando essas tarefas são atrativas e significativas, tanto a cooperação como a aprendizagem resultam melhor” (Díaz-Aguado, 2006, p. 215). Deste modo, “incitar as crianças a entreajudarem-se com a finalidade de aprenderem aumenta o rendimento escolar e cria uma interdependência positiva entre eles” (Druart & Wealput, 2008, p. 111). Os mesmos autores, fazendo uma analogia com a faixa etária das crianças onde foi desenvolvida esta investigação, apoiam que “aprender a cooperar desde a mais tenra idade atenua os conflitos, regula as tensões, assegura uma melhor compreensão do outro, enriquece as interações sociais e melhora as competências cognitivas das crianças” (p. 81).

Posto isto, e face aos diversos conceitos de aprendizagem cooperativa apresentados, podemos concluir que todos eles pressupõem que os alunos que constituem os grupos

cooperativos são levados a interagir, a cooperar e a ajudar-se mutuamente, de modo a atingirem o sucesso individual e coletivo. Nesta perspetiva, os vários autores que investigam esta metodologia apresentam uma série de benefícios para a sua implementação, contudo, os mesmos, expõem também algumas desvantagens.

Desta forma, relativamente aos benefícios da Aprendizagem Cooperativa, Carneiro (2000) defende que “o trabalho cooperativo influencia positivamente o resultado final do trabalho realizado, a motivação, o raciocínio, e as competências sociais de cada aluno” (p. 94). De acordo com Bessa e Fontaine (2002), esta metodologia faz com que “os sujeitos auto-valorizarem os objectivos do grupo que os faz esforçarem-se e encorajarem os outros” (p. 51).

Também Freitas e Freitas (2003) indicam um conjunto de resultados positivos provenientes do desenvolvimento da prática de Aprendizagem Cooperativa, sendo eles:

1. melhoria das aprendizagens nas escolas; 2. melhoria das relações interpessoais; 3. melhoria da auto-estima; 4. melhoria das competências no pensamento crítico; 5. maior capacidade em aceitar as perspectivas dos outros; 6. maior motivação intrínseca; 7. maior número de atitudes positivas para com as disciplinas estudadas, na escola, os professores e os colegas; 8. menores problemas disciplinares, dado existirem mais tentativas de resolução dos problemas de conflitos pessoais; 9. aquisição das competências necessárias para trabalhar com os outros; 10. menor tendência para faltar à escola. (p. 21)

De acordo com Fontes e Freixo (2004), é possível organizar as vantagens da Aprendizagem Cooperativa em duas categorias que agregam as competências cognitivas e as atitudinais. Quando aos efeitos ao nível das competências cognitivas, estes referem-se “a maior produtividade e rendimento; desenvolvimento do pensamento crítico; aquisição e utilização de competências cognitivas superiores; desenvolvimento e aquisição de uma linguagem mais correta e mais elaborada” (p. 60). No que concerne aos efeitos da Aprendizagem Cooperativa ao nível das competências atitudinais, estes incluem o

desenvolvimento de uma imagem pessoal mais positiva, aumentando a autoestima; aumento do interesse e da motivação; aumento das expectativas futuras; desenvolvimento de uma comunicação eficaz e positiva; desenvolvimento do respeito pelos outros; desenvolvimento da responsabilidade individual e integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem. (pp. 60-61)

Já Lopes e Silva (2009) referem mais de cinquenta benefícios da Aprendizagem Cooperativa, sendo que estes podem ser sumariados em quatro grandes categorias: sociais, psicológicos, académicos e de avaliação. O Quadro 1 apresenta as principais vantagens da aprendizagem cooperativa nas quatro categorias (Lopes & Silva, 2009, pp. 50-51).

Quadro 1 - Benefícios da Aprendizagem Cooperativa (adaptado de Lopes & Silva, 2009, pp. 50-51).

Categorias	Dimensões
Social	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula e desenvolve as relações interpessoais; - Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução de conflitos; - Encoraja a responsabilidade pelos outros; - Desenvolve um maior número de relações heterogéneas positivas; - Os alunos são ensinados a criticar ideias, não pessoas; - Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual; - Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança; - Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para aprendizagem centrada no aluno.
Psicológica	<ul style="list-style-type: none"> - Promove o aumento da autoestima; - Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem; - Encoraja os alunos a procurarem ajuda e a aceitarem a tutoria dos outros colegas
Académica	<ul style="list-style-type: none"> - Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate; - Desenvolve as competências de comunicação oral; - Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; - Melhora o rendimento escolar; - Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar; - Proporciona aos alunos que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Proporciona diversas formas de avaliação alternativas, tais como, a observação de grupos, a avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas; - Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

No entanto, de forma a que os benefícios proporcionados pela Aprendizagem Cooperativa não sejam comprometidos, os autores acima referidos defendem que há riscos ou desvantagens desta metodologia que têm de ser evitados. Uma desvantagem apresentada, segundo Fontes e Freixo (2004), é “a rapidez com que muitos professores querem atingir resultados positivos, o que muitas vezes cria situações de angústia e stress nos alunos” (p. 61). Assim, é essencial um domínio gradual dos procedimentos e competências, o que exige tempo, esforço e disciplina. Os mesmos autores referem ainda que a metodologia cooperativa carece de uma preparação por parte do professor antes do trabalho, na medida em que este tem de desenvolver nos seus alunos competências que os levem a dominar “um conjunto de procedimentos e atitudes intrínsecas ao processo cooperativo” (p. 61).

Slavin (1999, citado por Lopes & Silva, 2009) atenta para o facto de que uma utilização incorreta dos métodos cooperativos pode “levar a que alguns alunos «vivam à pala dos outros», ou seja, enquanto alguns fazem a maior parte do trabalho (ou todo), outros «apanham a boleia»” (p. 49). Também Mary McCaslin e Tom Good (1996, citados por Lopes & Silva, 2009) enumeram ainda outras desvantagens da aprendizagem cooperativa, que se relacionam com o facto de muitas vezes os alunos valorizarem mais o fazer depressa e o acabar a tarefa ao invés da reflexão e da aprendizagem. Assim, se não houver um planeamento cuidadoso por parte do professor, as interações do grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar as relações sociais na turma, em vez de as melhorar.

2.2. Elementos básicos da aprendizagem cooperativa

Quando se pretende iniciar a implementação da aprendizagem cooperativa, existem diversos aspetos que devem ser considerados, uma vez que para trabalhar em grupo e aprender cooperativamente não basta somente colocar um conjunto de alunos em volta de uma mesa, propor-lhes uma tarefa e esperar que dialoguem e a consigam terminar. De acordo Lopes e Silva (2009), a cooperação não deve ser entendida como

Pôr os alunos sentados à volta da mesa, a falar uns com os outros enquanto fazem os trabalhos individuais; pôr os alunos a fazerem uma tarefa individualmente com instruções para os que terminem primeiro ajudem os colegas mais atrasados; atribuir uma tarefa a um grupo em que um aluno faz todo o trabalho e os outros escrevem o nome. (p. 15)

Deste modo, “a cooperação é mais do que estar fisicamente perto dos colegas a discutir a matéria uns com os outros, ajudarem-se, ou partilharem materiais, embora cada uma destas situações seja importante na aprendizagem cooperativa” (Lopes & Silva, 2009, p. 15).

Seguindo esta linha de pensamento, a Aprendizagem Cooperativa consiste na estruturação de objetivos de organização em sala de aula que possibilitem uma socialização positiva. Assim, autores como Slavin (1994), Johnson e Johnson (1989, citados por Lopes & Silva, 2009), Johnson, Johnson e Holubec (1993, citados por Lopes & Silva, 2009) e Freitas e Freitas (2003), defendem que para que uma aula seja cooperativa, é fundamental que estejam presentes cinco elementos essenciais, a saber: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação estimuladora (preferencialmente face a face), competências sociais e processo de grupo ou avaliação do grupo, aos quais nos referimos a seguir de forma sucinta.

1. Interdependência positiva

De acordo com Lopes e Silva (2009) a interdependência positiva “cria situações em que os alunos trabalham em conjunto, em pequenos grupos, para maximizar a aprendizagem de todos os membros partilhando os recursos, dando apoio mútuo e celebrando junto o sucesso” (p. 16). Esta é a consciência que cada aluno deve ter, de que a sua atuação é essencial não só para si, mas para todo o grupo (Freitas & Freitas, 2003, p. 26) e que só consegue ser bem-sucedido se os colegas do seu grupo também o forem (Lopes & Silva, 2009, p. 16). Deste modo, o sucesso de cada membro está ligado ao do restante grupo e vice-versa (Monereo & Gisbert, 2005, p. 15), o que faz com que todos os elementos do grupo devam ter tarefas designadas e serem responsáveis por elas, compreendendo que se falharem, falha também todo o grupo, e não apenas eles (Freitas & Freitas, 2003, p. 26).

Num grupo de Aprendizagem Cooperativa o elemento da interdependência positiva é essencial, dado que os membros do grupo cooperativo têm dupla responsabilidade, isto é, aprender o que o professor lhes ensina e procurar que todos os elementos do grupo também o aprendam. Segundo Pujolás (2001, citando Putnam, 1993; e Johnson & Johnson, 1994) refere que a interdependência positiva só se verifica se os alunos tiverem a convicção de que navegam no mesmo barco e que se salvam juntos ou se afundam juntos. Corroborando esta ideia, Freitas & Freitas (2003) referem que “todos os elementos do grupo devem ter tarefas destinadas e serem responsáveis por elas, percebendo que se falharem não são eles que falham, mas o grupo” (p. 26).

Na obra de Freitas e Freitas (2003), tendo por base outros autores, como Kagan (1989) e Johnson e Johnson (1999), são expostas cinco principais modalidades de interdependência positiva, nomeadamente:

- a interdependência de finalidades ou objetivos, que acontece quando todos os elementos trabalham para atingirem um fim comum;
- a interdependência de recompensas, que ocorre quando os elementos do grupo recebem algum tipo de privilégio pelo sucesso do trabalho do seu grupo;
- a interdependência de tarefa, que resulta da participação de todos na realização de uma tarefa, a qual é subdividida pelos elementos do grupo;
- a interdependência de recursos, que existe quando cada membro fica responsável por um material específico (por exemplo, um aluno fica com a cola, outro com a tesoura e outro com o suporte para colar);
- a interdependência de papéis, que decorre quando cada elemento fica responsável por uma determinada tarefa, a qual depende das restantes funções dos colegas.

2. Responsabilidade individual

A responsabilidade individual diz respeito ao desempenho e ao contributo que cada elemento dá para o trabalho e/ou avaliação do grupo (Freitas & Freitas, 2003, p. 30). Desta forma, é imprescindível que cada elemento desempenhe a sua tarefa com a máxima responsabilidade e competência, em prol do sucesso de todo o grupo. Assim, “o grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objectivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum. Ninguém pode aproveitar-se do trabalho dos outros” (Lopes & Silva, 2009, p. 17).

Nesta perspetiva, a responsabilidade individual “existe quando se avalia o desempenho

de cada aluno e os resultados da avaliação são transmitidos ao grupo e ao indivíduo para se determinar quem necessita de mais ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa em questão” (Lopes & Silva, 2009, p. 17).

Corroborando esta ideia, Freitas e Freitas (2003) apoiam que “cada elemento sabe que as suas falhas podem contribuir para que o grupo obtenha piores resultados e se existe espírito de grupo cada um procurará dar o melhor e ajudar os outros a darem também o seu melhor” (p. 30). Consequentemente, cada “grupo deve assumir a responsabilidade por alcançar os seus objetivos e cada membro será responsável por cumprir com a sua parte, para o trabalho comum” (p. 30).

3. A interação estimuladora, preferencialmente face a face

Na Aprendizagem Cooperativa, a interação estimuladora, preferencialmente face a face, pressupõe não somente um contacto direto entre os vários elementos do grupo, mas também o tipo de interação que estes mantêm entre si. De acordo com Johnson & Johnson (1999, p. 82, citados por Freitas & Freitas, 2003, p. 28) “a interação promocional face a face existe quando os indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um para realizar as tarefas de modo a alcançarem os objectivos do grupo”.

Deste modo, relativamente ao contacto direto entre os alunos, considera-se que os grupos de trabalho têm de ser suficientemente pequenos de forma a que todos os seus elementos se possam olhar nos olhos e discutir sobre um problema de modo a que todos participem (Freitas & Freitas, 2003, p. 29). Assim, assume-se que grupos com dois a quatro elementos seja o número mais adequado para se conseguir uma interação face a face eficaz (Lopes & Silva, 2009, p. 18).

Neste seguimento, Johnson & Johnson (1999, citados por Freitas & Freitas, 2003) defendem que se deve considerar três etapas que caso não sejam seguidas podem trazer entraves à Aprendizagem Cooperativa. Estas são: desenvolver o espírito de grupo; promover a interdependência positiva de todas as formas possíveis; e haver preocupação em ser assegurada a interação, monitorizando o grupo e assinalando os seus bons resultados (p.28).

Seguindo esta linha de pensamento, Lopes e Silva (2009) mencionam ainda que nesta interação estão associados dois aspetos: a disposição física da sala, que “deve ser organizada de modo a possibilitar que as crianças que integram os pequenos grupos se posicionem face a face”; e a interação resultante desta disposição, que se “torna determinante para facilitar a ocorrência do feedback, a interação comunicativa no grupo, a estimulação positiva e o controlo de comportamento” (p. 17).

4. Competências sociais

Este elemento da aprendizagem cooperativa “consiste em ensinar aos alunos algumas competências interpessoais e grupais imprescindíveis ao trabalho em grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 18). Segundo Freitas e Freitas (2003), as competências sociais devem ser ensinadas de forma sistemática, da mesma forma que os conteúdos curriculares, de modo a que

todos os elementos se conheçam e confiem uns nos outros; ocorra dentro do grupo um diálogo aberto, direto e sem ambiguidades; haja uma aceitação por parte de todos os elementos das diferenças individuais e se apoiem e incentivem mutuamente; resolvam de forma positiva e construtiva todos os conflitos que eventualmente possam surgir. (Fontes & Freixo, 2004, p. 34)

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Lopes e Silva (2009) referem que a Aprendizagem Cooperativa torna-se mais complexa quando comparada com outras formas de aprendizagem, na medida em que impõe “que os alunos aprendam não só as matérias escolares (execução de tarefas), mas também as práticas interpessoais e grupais necessárias para funcionar como parte de um grupo (trabalho de equipa)” (p. 18). De acordo com Candler (2005, citado por Lopes & Silva, 2009), “a falta de competências sociais é provavelmente o factor que mais contribui para a falta de sucesso académico dos grupos” (p. 19).

Posto isto, existe uma série de competências sociais que devem ser ensinadas e trabalhadas com os alunos, de forma a que haja uma verdadeira cooperação. Alguns desses exemplos são:

saber esperar pela sua vez; elogiar os outros; partilhar os materiais; pedir ajuda; falar num tom de voz baixo; encorajar os outros; comunicar de forma clara; aceitar as diferenças; escutar activamente; resolver conflitos; partilhar ideias; celebrar o sucesso; ser paciente a esperar; ajudar os outros, etc. (Lopes & Silva, 2009, p. 19)

Concludentemente, a componente da aquisição de competências sociais consiste em capacitar os membros do grupo para “saber como liderar o grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e gerir os conflitos e sentir-se motivados para o fazer” (Lopes & Silva, 2009, p. 19).

5. O processo de grupo ou a avaliação do grupo

Este último elemento essencial para a aprendizagem cooperativa baseia-se na avaliação do grupo. Assim, para que “o processo de aprendizagem melhore de forma sustentada, é necessário que os alunos analisem cuidadosamente a forma como estão a trabalhar juntos e como podem aumentar a eficácia do grupo” (Lopes & Silva, 2009, p. 19).

Segundo Pujolàs (2001), esta avaliação deve ser realizada de forma sistemática e

frequente, de forma a permitir ao grupo refletir sobre o seu funcionamento, o que garantirá que todos os membros do grupo recebam o feedback sobre o seu desempenho e, consequentemente, tenham possibilidade de sedimentar alguns comportamentos e modificar ou melhorar outros.

Corroborando esta perspetiva, de acordo com Johnson e Johnson (1999, citado por Freitas & Freitas, 2003) a avaliação de todo o grupo e do seu trabalho pode ser definida como “a reflexão numa sessão em grupo para: a) descrever quais as ações que foram úteis e inúteis; e b) tomar decisões acerca das ações que devem continuar e quais as que devem ser mudadas” (p. 34).

Assim, é fundamental que durante o processo de avaliação, todos os membros do grupo tenham em consideração as competências sociais e a responsabilidade individual, de modo a melhorar o processo de aprendizagem através da análise cuidadosa acerca da forma como estão a trabalhar juntos e como podem aumentar a eficácia do grupo. Esta avaliação permite

1) que os grupos de aprendizagem se concentrem na preservação do grupo, 2) facilitar a aprendizagem das competências sociais, 3) assegurar que os membros recebam feedback pela sua participação e 4) lembrar aos alunos que têm de praticar de forma consistente as competências colaborativas ou de cooperação. (Lopes & Silva, 2009, p. 19)

2.3. Métodos da aprendizagem cooperativa

De acordo com Freitas e Freitas (2003) “o conceito de Aprendizagem Cooperativa é como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis de ensino” (p. 21). Deste modo, após a revisão de literatura realizada, antes mesmo de planificarmos as propostas de Aprendizagem Cooperativa, presentes no Capítulo V, facilmente nos deparamos com a complexidade em desenvolver, num contexto educativo real, a maioria dos métodos de Aprendizagem Cooperativa existentes e propostos por autores como Johnson e Johnson (1975), Bessa (2002), Freitas e Freitas (2003), Monereo e Gisbert (2005), Lopes e Silva (2009), , entre outros.

Segundo Varela (2009), esta situação ocorre porque

o conjunto de métodos cooperativos disponíveis varia desde o muito concreto e prescritivo – técnicas muito específicas e bem definidas para situações concretas – ao muito conceptual e flexível – estruturas conceptuais usadas pelos professores para reestruturar as atividades de aprendizagem ou as aulas. (p. 78)

Devido à complexidade e variedade dos métodos de Aprendizagem Cooperativa, torna-

se difícil a implementação de todos, daí que seja essencial que o professor opte por desenvolver os que melhor se adaptam ao seu contexto de intervenção. Deste modo, “os professores têm de ser engenheiros da aprendizagem cooperativa, e não meros técnicos. Um engenheiro entende conceitualmente aquilo que aplica, é capaz de ajustá-lo à sua realidade e, em caso de necessidade, consegue corrigi-lo ou consertá-lo” (Monereo & Gisbert, 2005, p. 17).

Posto isto, e tendo em consideração o contexto educativo onde realizámos o presente estudo (3.º ano de escolaridade, do 1.º CEB), clarificamos, seguidamente, apenas as três estratégias de Aprendizagem Cooperativa aplicadas no contexto em questão, fundamentadas na obra de Lopes e Silva (2009).

1. Aprendendo Juntos

De acordo com Lopes & Silva (2009), “o método de aprendizagem cooperativa Aprendendo Juntos (Johnson, Johnson e Holubec, 1992, 1999) tem revelado ser um dos métodos cooperativos com melhores resultados na aprendizagem dos alunos, como confirma o estudo elaborado por Johnson, Johnson e Stanne (2000)” (p. 165).

O objetivo principal deste método passa por compreender e favorecer as interações positivas no interior dos grupos, bem como a aquisição e desenvolvimento das competências sociais. Neste método os professores

desempenham um papel mais diretivo que nos métodos essencialmente centrados no aluno (...). É ao professor que compete formar os grupos, fixar os objectivos e os processos de aprendizagem, estabelecer a interdependência positiva e a responsabilização, vigiar o funcionamento dos grupos, intervir, se necessário, junto deles e avaliar a aprendizagem dos alunos. (Lopes & Silva, 2009, p. 166)

Embora Johnson, Johnson e Holubex (1993) não proponham nenhuma “receita” para organizar as sessões deste método, sugerem cinco etapas que auxiliam o professor a integrar, no seu ensino, as diversas componentes deste método: interdependência positiva, responsabilização, interações positivas, competências sociais, capacidade para trabalhar no pequeno grupo e reflexão em grupo (Quadro 02).

Quadro 2 - Sintaxe do método Aprendendo Juntos (adaptado de Lopes & Silva, 2009, p. 167).

1. Escolher uma lição: Precisar os objetivos no que diz respeito: à matéria; às competências sociais.	2. Tomar decisões sobre: Tamanho dos grupos; repartição dos alunos pelos grupos; disposição da sala; material; distribuição dos papéis.	3. Dar a lição: Explicar a tarefa escolar; estabelecer uma interdependência positiva; estabelecer a responsabilização; estabelecer os critérios de sucesso; explicar os comportamentos desejados; explicar a tarefa escolar; estabelecer uma interdependência positiva; estabelecer a responsabilização.	4. Seguir o desenrolar da aula: Procurar manifestações dos comportamentos desejados; observar; fornecer feedback.	5. Avaliar os resultados: Trabalho escolar; Funcionamento do grupo.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------

2. Pensar – formar pares – partilhar

Este método foi desenvolvido por Frank Lyman e colegas (1981) com o intuito de encorajar a participação dos alunos na aula. Este caracteriza-se por ser “um método cooperativo fácil de usar, mesmo em turmas numerosas, e destinado a proporcionar aos alunos “alimento para o pensamento” em relação a determinados assuntos, permitindo-lhes formular ideias individuais e partilhá-las com outro colega.” (Lopes & Silva, 2009, p. 141).

Através deste método os alunos têm a possibilidade de pensar nas suas próprias respostas às questões colocadas, antes que estas sejam respondidas por outro colega e a discussão avance. Isto permite aumentar a participação do aluno na sala de aula, bem como o seu envolvimento na aprendizagem.

De acordo com a perspetiva destes autores, este método apresenta como objetivos: “partilha de informação, escuta activa, discussão de ideias, reforço e aprofundamento da aprendizagem, desenvolver a criatividade, o pensamento crítico e a auto-estima” (Lopes & Silva, 2009, p. 142).

Os passos deste método (adaptado de Lopes & Silva, 2009) são os seguintes:

- 1) Constituir equipas de 4 elementos e numerá-los de 1 a 4;
- 2) Enunciar um assunto para discutir ou um problema para resolver;
- 3) Dar aos alunos “tempo para pensar” na resposta;
- 4) Usar os números atribuídos aos alunos para anunciar a constituição dos pares;
- 5) Pedir aos alunos para discutirem o assunto ou resolverem o problema com os colegas;
- 6) Por fim, o professor chamará ao acaso alguns alunos para partilharem as suas ideias com a turma.

3. Cabeças numeradas juntas

Este método deriva do trabalho de Spencer Kagan (Kagan, 1995). Segundo Arends (2008) este método “é uma abordagem desenvolvida por Spencer Kagan (1998) para promover um maior envolvimento dos alunos na revisão das matérias expostas numa aula e para verificar a sua compreensão acerca do conteúdo dessa aula” (p. 355).

De acordo com Lopes & Silva (2009) “é um método excelente porque, ao permitir associar parceiros de aprendizagem em grupos ou equipas de 4 elementos, torna os alunos mais dispostos a assumir riscos e a sugerir ideias para a turma porque já foram “testados” no grupo” (p. 91). Ainda segundo a perspetiva destes autores, este método apresenta os seguintes

objetivos:

processamento da informação, comunicação, desenvolvimento do pensamento, revisão da matéria para exames ou provas, verificação dos conhecimentos anteriores, escuta ativa, falar num tom de voz baixo, criar uma interdependência positiva, favorecer a responsabilidade individual, aumentar o espírito e a satisfação da equipa e para dar apoio a todos os alunos na análise de questões ou problemas desafiadores. (Lopes & Silva, 2009, p. 92)

Os passos deste método (adaptado de Lopes & Silva, 2009) são os seguintes:

- 1) Formar equipas de 4 alunos;
- 2) Atribuir um número a cada um dos alunos, de 1 a 4. Se um grupo é mais pequeno que outro, o número 3 é também o número 4;
- 3) O professor coloca uma ou mais questões de resposta curta, verdadeira ou falsa, escolha múltipla ou de completamento;
- 4) Pede a cada uma das equipas que, entre todos, encontrem uma resposta para a questão ou questões colocadas;
- 5) Depois dos alunos, trabalharem durante algum tempo, o professor indica um número de 1 a 4 para responder, podendo usar um dado ou uma roleta. O aluno com o respetivo número, dá a resposta: - Levantando a mão; - Escrevendo a resposta numa folha; - Colocando o polegar para cima ou para baixo, numa questão de verdadeira ou falsa; - Mostrando uma carta de resposta (A, B, C ou D), se a questão é de escolha múltipla.
- 6) Se acertam, os colegas do grupo saúdam-no.

2.4. Atribuição de papéis dentro do grupo

Para promover de forma eficaz o trabalho conjunto e produtivo, Johnson & Johnson (1999a, citados por Fontes e Freixo, 2004) mencionam que é fundamental que a todos os elementos de um grupo sejam atribuídos papéis para assegurar o sucesso do grupo e potenciar a aprendizagem dos alunos. Assim, para além do trabalho resultante da atividade, cada elemento do pequeno grupo deve ter uma função específica a cumprir no seio do grupo.

De acordo com Lopes e Silva (2009), de modo a que crie entre os alunos um clima de cooperação, deve colocar-se duas condições essenciais: “o professor delegar uma margem de autonomia aos alunos na execução de uma tarefa e os alunos serem capazes de exercer essa autonomia” (p. 23), sendo isto conseguido através da atribuição de papéis aos alunos.

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999), a atribuição de papéis dentro do grupo

apresenta várias vantagens, das quais evidenciamos:

- Reduz a probabilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante no grupo;
- Garante que os alunos utilizem as técnicas básicas de grupo e que todos os membros aprendam as práticas exigidas;
- Cria interdependência entre os membros do grupo. Esta interdependência é potenciada quando aos membros são atribuídos papéis complementares e interligados (Lopes & Silva, 2009, p. 24).

Neste sentido, é importante que os alunos, ao longo das diversas atividades, compreendam a utilidade dos papéis verificando a importância de todos e tendo a oportunidade de os experimentar. No entanto, a atribuição dos diferentes papéis aos elementos do grupo depende dos objetivos, das características da tarefa e da idade dos alunos.

Distintos autores propõem diversos papéis que os alunos podem cumprir no trabalho de grupo. Gaudet *et al.* (1998, citados por Lopes & Silva, 2009, pp. 24-26) sugerem os seguintes papéis de: verificador, aquele que certifica que todos os elementos do grupo compreenderam a tarefa; facilitador, que sem controlar tudo, encaminha a realização da tarefa, orienta o grupo para tornar o trabalho mais eficaz; harmonizador, aquele que se ocupa com a manutenção da atenção dos colegas de grupo na tarefa, colocando questões; intermediário, que faz a ligação entre o grupo e o professor, para diminuir as deslocções durante o trabalho de grupo; guardião ou controlador do tempo, que se certifica que o trabalho é concluído a tempo e horas; observador, aquele que observa, regista e contabiliza os comportamentos observáveis em relação a uma competência cooperativa observada.

Kagan (1994, citado por Lopes & Silva, 2009) apresenta igualmente um conjunto de papéis possíveis que os alunos podem cumprir nos grupos de aprendizagem cooperativa, mas destacam-se o papel de capitão do silêncio, que procura controlar o nível do barulho, e o papel de porta-voz, que lhe compete a função de transmitir as conclusões do trabalho do seu grupo e dar resposta às questões que lhe são formuladas pelos colegas de turma sobre esse trabalho. Contudo,, nesta fase, “todos os alunos podem intervir, quer para pedir esclarecimentos, quer para acrescentar, concordar, discordar, questionar sobre a matéria em debate” (Pato, 2010, p. 34).

No entanto, segundo Fontes e Freixo (2004), é imprescindível uma preparação prévia e gradual por parte do professor, para os alunos desenvolverem as competências necessárias à realização do trabalho cooperativo, pois só assim desempenham de forma responsável e autónoma, o seu papel dentro do grupo. Deste modo, o professor deverá ter em conta as seguintes fases para que os alunos conquistem hábitos de trabalho cooperativo:

- Os alunos deverão começar por trabalhar juntos algumas vezes sem lhes ser atribuído qualquer papel;
- Os papéis devem ser introduzidos gradualmente de acordo com o seu grau de dificuldade;
- Os papéis devem rodar dentro do grupo para que todos os elementos desempenhem o maior número de vezes o mesmo papel;
- Devem ser atribuídos papéis referentes ao funcionamento do grupo;
- O professor pode conjugar papéis de diferentes categorias e elevar o seu grau de dificuldade (Fontes & Freixo, 2004, pp. 47-48).

No que concerne aos alunos, Johnson & Johnson (1999a) defendem que “devem ser-lhes distribuídas fichas, onde conste, por um lado, o papel a desempenhar pelo aluno e, por outro, as tarefas que ele tem de realizar” (Fontes & Freixo, 2004, p. 48), de modo a promover uma maior eficiência dos mesmos na prática de certas atitudes sociais e também para melhor interiorizarem como devem cumprir o seu papel. Segundo estes autores, a distribuição das fichas deve ser feita pelo professor no início da aula e a atribuição dos papéis pode ser realizada pelos membros de cada grupo, pelo professor ou então através de um sorteio.

2.5. Critérios para a formação dos grupos

Tal como temos vindo a analisar, a aprendizagem cooperativa caracteriza-se, essencialmente, pelo trabalho em grupo, e, por isso, a formação desses grupos é um ponto central para quem quer implementar esta metodologia nas suas aulas. Deste modo, alguns autores, apontam procedimentos e sugestões para a formação dos grupos de trabalho, ao nível da sua constituição, dimensão e duração.

No que concerne à **constituição dos grupos**, Freitas & Freitas (2003, p. 39) defendem que há três possibilidades de constituição de grupo, sendo elas: formar grupos ao acaso; deixar que sejam os alunos a escolher; ser o professor a decidir.

Contudo, antes de se trabalhar cooperativamente, é fundamental que os membros do grupo se conheçam suficientemente bem e experimentem um sentimento de pertença ao grupo, ou seja, aquilo que Freitas e Freitas (2002) apontam como “espírito de grupo” (p. 37), o qual “atua como cimento necessário para que factores tão importantes como interdependência positiva ou a avaliação sejam interiorizados e determinem a vida do grupo” (p. 38). De acordo com estes autores, o evidenciado é tão verdade para o pequeno grupo como para o grupo turma, uma vez que a formação do espírito de grupo deve começar com a turma e só depois prolongar-se para os pequenos grupos aquando da sua formação.

Neste seguimento, apesar das diversas formas de constituir grupos, Freitas e Freitas (2003) defendem que a escolha do professor é a mais indicada quando este já possui informação suficiente sobre os seus alunos, a nível intelectual e de estrutura pessoal, na medida em que

pode atender de forma mais consciente às características dos grupos cooperativos, conseguindo, deste modo, equilibrá-los e criar condições favoráveis ao seu desenvolvimento.

Uma vez que este tipo de formação fomenta o equilíbrio no grupo para um melhor funcionamento, diversos autores privilegiam os grupos heterogêneos. Pato (1995) refere que “o espaço de interajuda que se abre nos grupos heterogêneos é, com certeza, o mais favorável ao desenvolvimento de atitudes como a persistência, a confiança em si próprio, a responsabilidade, a tolerância e a solidariedade” (p. 28). Corroborando esta perspectiva, Rué (1998, citado por Pujolás, 2001) diz que numa “situação de aprendizagem na qual os alunos podem confrontar as suas ideias, representações ou opiniões, os resultados são nitidamente favoráveis em condições de heterogeneidade, para todos os alunos, tanto para os melhores como para os de menor rendimento” (p. 58).

Também Joaniquet (2004), considera que tanto os alunos com capacidades médias e altas, como os alunos com baixo rendimento pedagógico, beneficiam e obtêm melhores resultados, uma vez que os primeiros têm a oportunidade de colocar à prova os seus conhecimentos, desenvolver as estruturas necessárias para saber explicá-los e reforçar o seu processo de aprendizagem, enquanto que os alunos com piores rendimentos podem solicitar e receber ajuda, de uma forma mais contígua e imediata. No entanto, de acordo com o que defende Marques (2014), é imprescindível

ter em consideração que o que determina a produtividade de um grupo é, fundamentalmente, saber-se em que medida os seus diferentes membros trabalham bem em conjunto. Muito mais do que terem níveis de rendimento diferentes, considerando até que demasiada discrepância nesses níveis pode dificultar o processo de aprendizagem, é importante verificar o entrosamento do grupo para que este consiga trabalhar e atingir o tão almejado sucesso (p. 50).

Por outro lado, pode ser pedagogicamente recomendável a constituição esporádica de grupos homogêneos, em determinados momentos e de forma ocasional, para trabalhar competências ou outros fins específicos (Pujolás, 2001). Ainda acerca da questão da heterogeneidade e homogeneidade existem alguns autores que adoptam um certo relativismo dos grupos. Por exemplo, segundo a perspectiva Johnson e Johnson (1999, citado por Freitas & Freitas, 2003)

não há tipo de grupo ideal. O que determina a produtividade de um grupo não é quem são os seus membros, mas em que medida trabalham bem juntos. Pode haver ocasiões em que se formam grupos homogêneos para (...) atingir certos objetivos de aprendizagem. Contudo, há geralmente vantagem na constituição de grupos heterogêneos, aos quais os estudantes chegam de diversos contextos e têm competências, experiências e interesses diferentes (p. 19).

Relativamente à **dimensão dos grupos**, este é um aspeto a ter em atenção quando da formação dos mesmos, sendo sugerido, por distintos autores, que estes sejam formados por um número reduzido de elementos. Segundo Freitas e Freitas (2003), uma das regras fundamentais para que um grupo funcione é “que ele respeite o princípio da interação face a face, ou seja, que todos os grupos tenham a possibilidade de se olharem mutuamente” (p. 40).

Consequentemente, a dimensão do grupo depende igualmente de outras variáveis, que de acordo com Johnson e Johnson (1999, citado por Freitas & Freitas, 2003), relacionam-se com tempo, com a experiência que os alunos têm para o trabalho em grupo, com a idade e com os materiais e equipamentos a serem utilizados.

Segundo Freitas e Freitas (2002), “quanto menos tempo se tiver para a tarefa, menor deve ser o grupo” e “quanto mais pequenos forem os grupos, mais difícil se torna de alguns não trabalharem” (p. 40). Os mesmos autores salientam ainda que “quanto mais pequenos forem os grupos mais rapidamente se podem identificar as suas dificuldades, bem como se tornará mais fácil promover a avaliação e a responsabilização individual, fortalecer a coesão e o suporte” (p. 40).

Deste modo, de acordo com Freitas e Freitas (2003) “a experiência tem demonstrado que mais que quatro elementos tornam a vida do grupo complicada” (p. 40). Assim, a maior parte dos autores que se manifestam sobre a dimensão do grupo aludem que este deve ser constituído por dois a quatro elementos.

No entanto, Kagan, citado por Freitas e Freitas (2003), evidencia a sua preferência pelos grupos de quatro elementos, argumentando que em grupos de três elementos muitas vezes só interagem dois elementos, marginalizando-se um dos participantes. Assim, nestes grupos de quatro elementos torna-se possível verificar diferenças de desenvolvimento que potenciam maior progresso alicerçado na interação. O mesmo autor defende que num grupo de três podem formar-se três pares diferentes, enquanto que num grupo de quatro podem formar-se seis pares, reforçando esta ideia através dos esquemas que se apresentam na Figura 4.



Figura 4- Número possível de pares em grupos de três e quatro elementos (adaptado de Freitas & Freitas, 2003, p.41, baseado em Kagan, 1989).

Em relação à duração dos grupos, Freitas e Freitas (2003) defendem que “os grupos de aprendizagem cooperativa não devem ser grupos permanentes”, dado que acabam “por ter vida própria, na qual surgem conflitos naturais que, regra geral, não beneficiam a aprendizagem” (p.41). Desta forma, os alunos iriam habituar-se a trabalhar somente com determinados colegas e não iriam desenvolver integralmente a dimensão social assente na realidade do quotidiano.

Contudo, consideramos relevante e adequada a perspetiva de Putnam (1997, citado por Freitas & Freitas, 2003) quando evidencia que os alunos “devem permanecer juntos o tempo suficiente para que o grupo ganhe identidade” (p. 42).

3. A cultura local

O termo cultura não é fácil de definir, dado que é um vocábulo com diversas conceções e que com o decorrer do tempo sofre várias alterações e evoluções. Desta forma, apresentamos somente alguns conceitos de cultura com base em autores que se preocupam com o estudo da valorização da cultural local e das suas ligações com o currículo escolar, bem como a importância que esta remete para a educação.

Neste seguimento, a antropologia encara a “cultura como o conjunto de maneiras de viver e de pensar tradicionais” (Paraskeva, 2000, p. 150) de um determinado grupo de pessoas, num determinado tempo específico. Com base nesta perspetiva, compreende-se que a ideia de cultura surja simultaneamente associada ao conjunto de crenças, tradições, linguagem, comportamentos e modos de vida desse grupo.

A cultura pode ser compreendida como tudo aquilo que o Homem acrescenta à natureza através da sua atividade transformadora e criadora (Patrício, 2009) e que adquire ao viver em sociedade por meio das relações com outras pessoas, por interação ou imitação (Taba, 1974, citado por Paraskeva, 2000). Desta forma, quando falamos de cultura, estamos intimamente a considerar a existência de diferentes grupos, etnias, raças, géneros, religiões, minorias e a

afirmação destas.

Atendendo a estes pressupostos, a cultura caracteriza-se por ser a busca de conhecimentos sobre a natureza humana (Padilha, 2004). Deste modo, compreendemos a cultura como “o conjunto de condutas, acontecimentos sociais e ações humanas, hábitos e atividades, pensamentos, crenças, valores e significados, saberes, manifestações, objetos, e experiências que cada pessoa vive de forma individual ou na comunidade envolvente (...) provocando papéis sociais, costumes e ética” (Orduna Allegrini, 2003, p. 75). Por identidade cultural apreendemos o conjunto de valores, crenças, tradições, formas de pensar e perceber o mundo comuns à comunidade envolvente e em que cada ser humano se apropria.

Estas perspetivas acerca da cultura ajudam na tarefa de compreender e analisar o currículo da escola e na forma como nos devemos posicionar perante a diversidade cultural, que está cada vez mais presente na nossa sociedade e, conseqüentemente, na escola. A maioria das complicações ou dificuldades sentidas pela escola na educação dos alunos relaciona-se, em parte, com a pouca consideração a esta diversidade na constituição do currículo, “no sentido de não conter cultura interessante, porque estão compostos de saber desconectados entre si, desprovidos de estrutura” (Gimeno, 1995, p. 81).

3.1. Currículo e valorização da cultura local

Como já vimos anteriormente, o currículo, para além dos conteúdos disciplinares, engloba também os contextos desenvolvidos fora das áreas curriculares, numa ideia integradora de saberes e de saber-fazer, trabalhando as dimensões do ser, do formar-se, do decidir, do intervir e do viver e conviver com os outros.

Deste modo, embora as propostas do currículo nacional pretendam criar uma certa coesão cultural e social, numa sociedade heterogénea, os seus efeitos são ininterruptamente contrários (Apple, 1999), na medida em que não são, em grande medida, devidamente ponderadas as disparidades de oportunidades e adaptações metodológicas (Gimeno, 1995) que devem ocorrer para fomentar a igualdade. Embora se acredite que todos os alunos recebem o currículo da mesma forma, na realidade isto não acontece uma vez que este é interpretado de modos diferentes, conforme a posição dos alunos nas relações sociais e na cultura (Johnson, 1991, referido por Apple, 1999).

Perante tal, é essencial repensar sobre o currículo e os projetos que o concretizam, de forma a considerar os conteúdos culturais do meio onde os alunos estão inseridos como eixos transversais do processo de ensino e aprendizagem. “Não podemos educar a partir do vazio ou

para uma sociedade inexistente, mas habilitar os sujeitos para que entendam e possam participar na sua cultura, nas atividades da sociedade” (Gimeno, 2000, p. 23). A continuidade cultural só é possível se a educação mantiver esta herança, transmitindo-a às novas gerações (Paraskeva, 2000).

Com isto não pretendemos desconsiderar a relevância do currículo. Acreditamos antes que este deve nascer no contexto de sala de aula, mas não único, dado que a educação e a aprendizagem não são exclusivas deste contexto. Assim, não significa que se deva “estabelecer «menus a la carta» para cada um dos alunos, mas sim organizar o espaço e o tempo, de modo que desde posições diversas todos os alunos dotem de sentido as coisas que fazem na escola” (Vila & Álvarez, 1997, p. 180), capacitando assim os alunos, de maneira consciente, crítica e reflexiva, para a participação ativa no mundo real e social.

Um dos objetivos da função socializadora da escola “prende-se com a formação do cidadão para a sua intervenção na vida pública” (Paraskeva, 2000, p. 176), sendo, deste modo, condição essencial da educação dos nossos dias, a aprendizagem da própria vivência numa sociedade democrática (Rodrigues, 2009). Esta aprendizagem visa preparar os alunos para a cidadania, cujo objetivo se centra em compreender e integrar estes na vida social, de modo a “torná-los solidários com as normas, costumes, comportamentos, enfim, com os padrões culturais que são reconhecidos como identificadores dessa sociedade. Esta socialização implica assim uma transmissão cultural” (Pires, 2001, p. 111).

Posto isto, é fundamental criar um currículo diferenciado e integrado, onde o currículo nacional e o currículo local se articulem, afastando, deste modo, a dicotomia existente entre estes, na medida em que “os territórios curriculares regionais e locais podem coexistir com o território curricular nacional, através de um processo de desenvolvimento do currículo dinâmico e contínuo” (Pacheco, 1998, p. 10).

A título de exemplo, destacamos o caso de um currículo regional, nomeadamente o Currículo Regional dos Açores para Educação Básica (CREB), que coexiste com o currículo nacional.

No que concerne ao CREB, enquadrado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2010/A de 24 de junho e pelo Decreto Legislativo Regional n.º 17/2011/A de 2 de agosto, este define o conjunto de competências a desenvolver pelos alunos que frequentam o sistema educativo regional ao longo da educação básica, o desenho curricular, as orientações metodológicas, os eventuais contributos das diferentes áreas curriculares para a abordagem da açorianidade e as orientações para a avaliação das competências e aprendizagens dos alunos. Diga-se, pela sua importância, que a “açorianidade” é um conceito criado por Vitorino

Nemésio, por referência ao modo de ser do açoriano e à sua relação com o mundo, marcada pela geografia e pela história.

O currículo regional da educação básica revela a realidade ao nível do sistema educativo dos Açores, assumindo-se como um instrumento que visa promover a sua valorização, através da abordagem a conteúdos respeitantes a fenómenos que se manifestam nos Açores de forma particular e através do aproveitamento de recursos locais, sem prejuízo do cumprimento do currículo nacional. Atendendo a este pressuposto, o CREB desenvolve-se no respeito pelos objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo, pelos princípios orientadores do currículo nacional e pelas competências e aprendizagens essenciais estipuladas a nível nacional para cada ciclo de ensino

Mediante o exposto, consideramos que é fulcral desenvolver

Um currículo que, ao mesmo tempo, respeite o saber local, o saber global, planetário e, portanto, a cultura em todas as suas possíveis dimensões, bem como o multiculturalismo próprio do nosso tempo (...); um currículo aberto às diferenças culturais, à multiculturalidade, às trocas, conexões e relações profundas e criativas entre as culturas, nos diferentes “entrelugares”. (Padilha, 2004, pp. 180-181)

Finalizamos assim com a ideia de que acreditamos que o contexto e cultura local pode coexistir e ser parte integrante do currículo nacional, por meio de processos de ensino e aprendizagem dinâmicos e reflexivos em função dos interesses e necessidades das crianças.

3.2. A construção de Projetos Curriculares Integrados e a cultura local

O PCI concebe o currículo “enquanto representação da cultura escolar através das diferentes experiências que proporciona aos alunos, de forma aberta e flexível, ultrapassando a ideia de currículo como algo prescritivo e sagrado, como programa a cumprir, a executar de maneira uniforme” (Alonso, 1996, p. 12). Atendendo a este pressuposto, encarar o currículo como um projeto de cultura e de formação (Alonso, 1996) que é construído progressivamente, à medida que nos aproximamos das realidades educativas, implica “aceitar a sua natureza aberta e dinâmica, assumindo os processos de decisão, investigação, resolução de problemas e reflexão” (Alonso, 2004, p. 12), através dos quais se produz a aproximação do currículo a cada realidade, de modo a torná-lo adequado e relevante às necessidades dos contextos educativos. Nesta perspetiva, e segundo Alonso (1996), o PCI mantém “o equilíbrio entre a existência de bases comuns a todo o território nacional («core curriculum») e a aceitação e adequação à diversidade (p. 12).

Posto isto, consideramos que ter como tema central do PCI a cultura, é ter uma harmonia

do currículo e da educação integral, na medida em que estamos a privilegiar não só as dimensões científicas da cultura, mas também outros aspetos como a cultura popular, a tecnologia e a arte. O PCI fundamentado na cultura possibilita “confrontar as questões e problemas mais vitais e significativos da sociedade atual, os quais são interdisciplinares e transversais por natureza suscitando aos alunos o questionamento e a procura, a iniciativa e a resolução de problemas, as atitudes críticas e de responsabilidade” (Alonso, 2002, p. 64).

Face ao exposto, consideramos essencial fazer referência à Estratégia para a Educação para a Cidadania (ENEC), que foi implementada, este ano letivo de 2017-2018, nas escolas que integram o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, através da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento lecionada nos anos iniciais de cada ciclo de ensino.

A inclusão desta área no currículo fundamenta-se pelo reconhecimento, inscrita no Lei de Bases do Sistema Educativo e no Perfil dos Alunos, de que compete à escola promover a preparação adequada para o exercício de uma cidadania ativa e clarificada, bem como uma adequada formação para o cumprimento dos objetivos para o Desenvolvimento Sustentável.

Genericamente, a ENEC inclui um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, de modo a que no futuro estes sejam adultos com uma conduta cívica que favoreça a integração da diferença, a igualdade nas relações interpessoais, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática.

Deste modo, a Estratégia para a Educação para a Cidadania, apresenta alguns temas transversais que podem definir a cultura das sociedades atuais, bem como a importância de estes serem trabalhados de uma forma integrada no currículo, com o contributo de todas as áreas curriculares. Neste seguimento, apresentamos, através da figura x, os diferentes domínios da Educação para a Cidadania, que estão organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade.

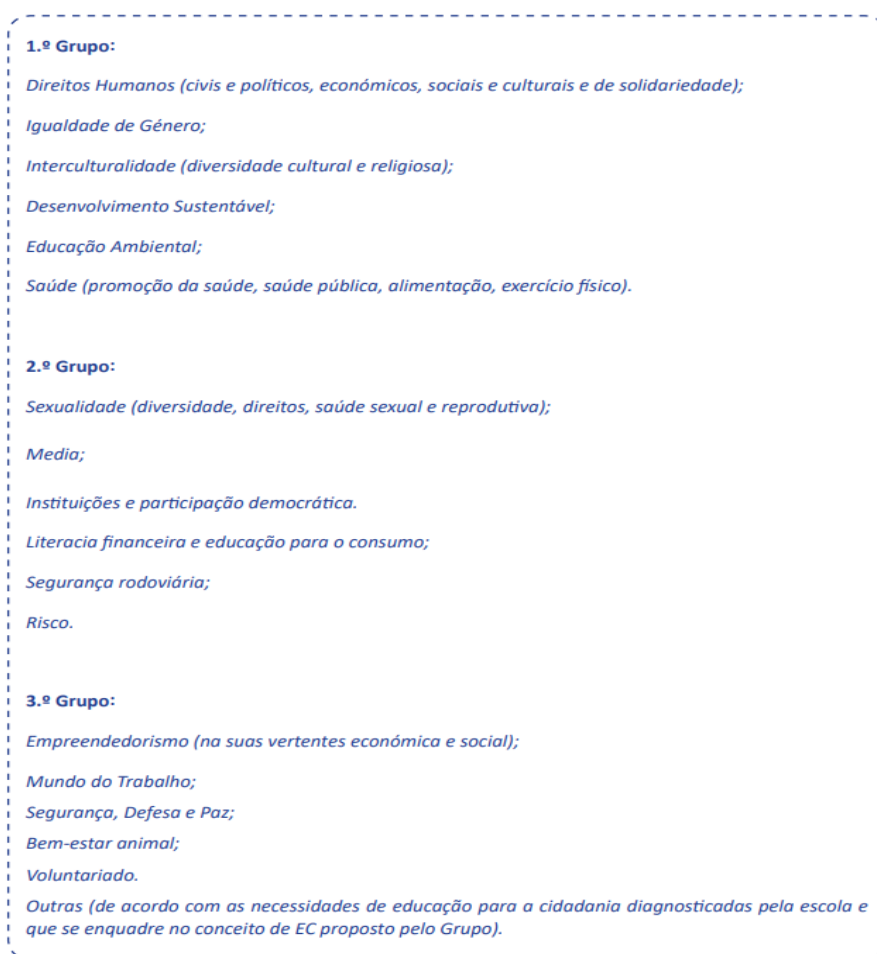


Figura 5 - Domínios da Educação para a Cidadania

Todos os domínios a trabalhar na Cidadania e Desenvolvimento, devem ser encarados como intercomunicantes, tendo na base uma conceção holística da pessoa.

Em relação aos professores, estes têm a importante missão de preparar os alunos para a vida, de modo a que estes sejam cidadãos autónomos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, com vista a fomentar a tolerância e a não discriminação, bem como de suprimir os radicalismos violentos.

CAPÍTULO III:

Enquadramento Metodológico

Apresentação

A escola é primeiro espaço social que é apresentado à criança após a experiência familiar, sendo por isso um dos primeiros cenários onde a criança aprende a ser sujeito na vida. Deste modo, a potencialidade da escola como instrumento democratizador, socializador e impulsionador da melhoria das condições de vida é amplamente reconhecida, na medida em que esta contribui significativamente para o seu desenvolvimento integral dos alunos enquanto futuros cidadãos ativos e críticos. Mediante tal, ao estruturar-se por projetos, a educação escolar consegue formar “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir, inteligentemente críticos para não serem facilmente ludibriados, (...) rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes” (Kilpatrick, 2006, p. 28).

Para que tal aconteça, é fundamental encarar o trabalho de projeto como uma forma de criar, de organizar e de intervir no processo de ensino e aprendizagem através de projetos pedagógicos que resultam das necessidades e interesses dos alunos, fazendo com que os mesmos se situem “perante o saber com uma atitude investigativa, reflexiva e colaborativa” (Alonso, 2005, p. 24) privilegiada pela metodologia de investigação e resolução de problemas (Alonso & Lourenço, 1998).

Partindo desses pressupostos, é objetivo principal deste capítulo, apresentar e justificar as opções metodológicas que serviram de sustentação para a construção deste relatório de investigação. Assim, através deste, teceremos considerações sobre o estudo de caso e a investigação-ação como abordagens metodológicas a privilegiar neste estudo; os objetivos e a estratégias de intervenção pedagógica que nortearam a investigação; e, por último, a identificação e explicação da utilização dos instrumentos de recolha de dados neste processo de investigação.

1. Questão de investigação e objetivos do estudo

Atendendo à caracterização do contexto educativo exposta no Capítulo I, ao longo das primeiras semanas de observação, surgiu uma questão estruturante, que auxiliou no momento da escolha e da definição das atividades e estratégias de intervenção pedagógica que vieram a ser desenvolvidas, no âmbito das preocupações de investigação. Assim, a questão de investigação de partida é a seguinte: “Qual o impacto da Aprendizagem Cooperativa na promoção de competências sociais?”.

Tendo em consideração a questão em causa e no sentido de orientar o desenho curricular da prática pedagógica desenvolvida no âmbito da PES, os objetivos pedagógicos e curriculares que tencionamos alcançar com o desenvolvimento deste projeto são os seguintes:

- Promover competências de aprendizagem e competências sociais positivas através de uma abordagem de ensino baseada na Aprendizagem Cooperativa;
- Criar oportunidades para os alunos desenvolverem competências cooperativas, relacionais e de comunicação com base em diferentes estratégias e formas grupais;
- Construir, desenvolver e avaliar um Projeto Curricular Integrado, assim como as suas diferentes atividades integradoras.

Ao nível da investigação, delineados os seguintes objetivos:

- Compreender o impacto da Aprendizagem Cooperativa na promoção de Competências Sociais;
- Conhecer e problematizar as potencialidades e os constrangimentos da aprendizagem Cooperativa em sala de aula;
- Averiguar os contributos do Projeto Curricular Integrado na adequação e construção do currículo aos contextos educativos e aos propósitos da aprendizagem escolar;
- Compreender de que forma um Projeto Curricular Integrado fomenta e ajuda a desenvolver a aprendizagem cooperativa.

Posto isto, as intervenções realizadas no âmbito do tema de investigação, encontram-se articuladas no seio do PCI, delineado e desenvolvido para a intervenção pedagógica e curricular levada a cabo no âmbito do contexto educativo identificado. Deste modo, de uma forma geral, todas as atividades realizadas ajudaram, de uma forma fundamentada e sistematizada, para a promoção e desenvolvimento de competências sociais, assim como para a cooperação e a

entreada.

2. Abordagem metodológica do estudo

Dado o número considerável de pressupostos teóricos que norteiam os pilares de sustentação da Pedagogia, interessa agora especificar a metodologia que serviu de base metodológica ao trabalho desenvolvido ao longo do processo de intervenção.

De acordo com Fortin (1999, p. 372) a metodologia “é o conjunto dos métodos e das técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica”. Através desta é possível estudar, descrever e explicar os métodos intrínsecos ao desenvolvimento do trabalho, de forma a organizar os procedimentos selecionados durante as diversas etapas da investigação, possibilitando chegar a determinados resultados de forma fidedigna.

No que concerne à investigação, segundo Coutinho et al. (2009, p. 360), pode ser descrita como “uma família de metodologias que inclui ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou espiral, que alterna entre a ação e a reflexão crítica”. Desta forma, atendendo a este pressuposto, é fundamental a escolha de uma metodologia adequada à investigação que se pretende desenvolver, traduzida em técnicas e métodos que possibilitem a recolha e análise do maior número de informação possível e apropriada. Do ponto de vista metodológico, este relatório académico sustenta-se em pressupostos teóricos do estudo de caso e da metodologia investigação-ação, adotando na essência uma abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Taylor (1975, p. 33) é “aquela que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e o comportamento observável”.

Primeiramente, passamos a evidenciar os aspectos que nos remetem para a delimitação da investigação na perspectiva do estudo de casos. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.89) o “estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”.

Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, p.207), referenciando Merriam (1988), salientam quatro propriedades fundamentais do estudo de caso: particular, descritivo, heurístico e indutivo

É particular enquanto se centra numa situação particular, evento, programa ou fenómeno;
é descritivo porque pretende realizar uma rica e intensiva descrição do fenómeno estudado;
é heurístico na medida em que o estudo ilumina o leitor sobre a compreensão do caso; e é indutivo, visto que chega às generalizações, conceitos ou hipóteses partindo dos dados.

Por outro lado, Arnal, Del Rincón e Latorre (1992, p.206), acrescentam que “o estudo de caso é a forma mais própria e característica das investigações idiográficas levadas a cabo numa perspectiva qualitativa e deve considerar-se como uma estratégia encaminhada para a tomada de decisões”. Evidenciam ainda que “o seu verdadeiro poder radica na capacidade para gerar hipóteses e descobertas, em centrar o interesse num indivíduo, evento ou instituição, e na flexibilidade e aplicabilidade a situações naturais”.

Passando agora para a metodologia investigação-ação, de acordo com Kemmis & McTaggart (1988, p.9, citados por Máximo-Esteves, 2008, p. 19) esta pode ser definida como

uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais, [incluindo educacionais], com o objectivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar.

Esta metodologia de investigação tem por base um ciclo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão constantes, favorecendo o estudo e o aperfeiçoamento de uma área concreta. Moreira (2001, citada por Sanches, 2005) sublinha, ainda, que

a dinâmica cíclica de acção-reflexão, própria da investigação-acção, faz com que os resultados da reflexão sejam transformados em praxis e esta, por sua vez, dê origem a novos objectos de reflexão que integram, não apenas a informação recolhida, mas também o sistema apreciativo do professor em formação. É neste vaivém contínuo entre acção e reflexão que reside o potencial da investigação-acção enquanto estratégia de formação reflexiva, pois o professor regula continuamente a sua acção, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica (p. 129).

Em termos práticos, existe assim um ciclo associado à investigação-ação, pautado por quatro etapas fulcrais, sendo elas a elaboração do plano de ação, a ação propriamente dita, a observação da ação e a reflexão (Figura 6).

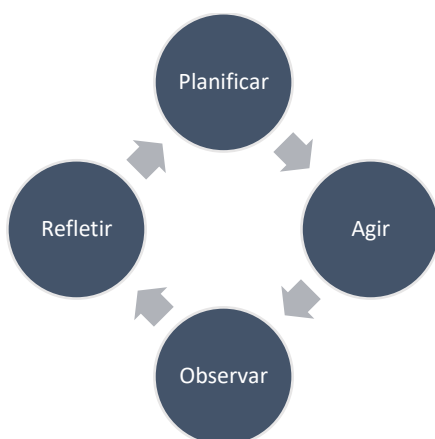


Figura 6 - Ciclo de investigação-ação

Neste sentido, através da sustentação nesta metodologia investigativa, a organização, realização e análise deste projeto pretendem ser, constantemente, pensadas e repensadas, com vista a melhorar e modificar as práticas pedagógicas propostas, contribuindo para aprimorar o processo de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças.

Deste modo, a investigação-ação consiste na sistemática recolha de informações com o objetivo de promover mudanças sociais ao melhorar a racionalidade e a justiça das práticas educativas, assim como a sua compreensão dessas práticas e das situações em que estas têm lugar (Bogdan & Biklen, 1994; Kemmis & McTaggart, 1988, citados por Máximo-Esteves, 2008, pp. 19-20). Partilhando da mesma ideia, Latorre (2003) entende que a investigação-ação “constitui-se como uma modalidade pedagógica de inovação e mudança que responde melhor às novas imagens de formação e profissionalização dos professores e pode ser uma alternativa ao modelo tradicional de ensino” (p. 10).

A investigação-ação tem então como finalidade ajudar os professores a lidarem com os desafios e problemas da prática e a adotarem estratégias inovadoras de forma refletida. Assim, ao mesmo tempo que contribui para a melhoria da educação, fá-lo igualmente em relação aos seus profissionais, dado que estes, além de melhorarem as suas práticas, ampliam os seus conhecimentos e competência profissional através da investigação que realizam (Máximo-Esteves, 2008, pp. 20-21).

Em síntese, a metodologia de investigação-ação permite que o professor esteja em constante investigação e questionamento sobre a prática e de que forma esta poderá ser aperfeiçoada, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento do currículo e a prática pedagógica. Acresce dizer que os ciclos de investigação-ação são, por norma, processos demorados e complexos que implicam vários momentos de análise, fundamentação, reflexão e

ação, seguidos de outros momentos, do mesmo teor, de forma cíclica que pretendem melhorar e aperfeiçoar as práticas desenvolvidas. Neste sentido é que podemos dizer que o nosso processo de investigação, dadas as limitações de tempo, tem em consideração e é orientado por alguns dos aspetos da investigação-ação, mas que precisariam de mais tempo e maturação para consolidar e sistematizar, tanto os procedimentos utilizados como dos resultados obtidos. Mas isto não invalida a pertinência e sobretudo o impacto do trabalho realizado junto das crianças e dos profissionais que acompanham o processo.

3. Métodos e técnicas de recolha de dados

Como forma de organizar e recolher dados, baseamo-nos na investigação qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, pp. 47-49), este género de investigação caracteriza-se, por: 1) a fonte direta de dados ser o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal de recolha dos mesmos; 2) ser descritiva e composta sobretudo por narrativas, sendo os dados recolhidos através de notas de campo, de fotografias, da observação participante, entre outras formas de registos; 3) os investigadores interessarem-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e tenderem a analisar os dados de forma indutiva; 4) o significado ter um papel vital nesta abordagem, uma vez que os investigadores estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas e preocupam-se com as perspetivas participativas.

A principal técnica qualitativa utilizada para a recolha de dados, foi a observação participante, uma vez que esta é uma técnica de investigação social de um contexto, na qual o investigador além de observar, também se integra no grupo/contexto. Segundo Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (2008),

na observação participante, é o próprio investigador o instrumento principal de observação. Isto significa que (...) o investigador pode compreender o mundo social do interior, pois partilha a condição humana dos indivíduos que observa. Ele é o actor social e o seu espírito pode aceder às perspetivas de outros seres humanos, ao viver as “mesmas” situações e os “mesmos” problemas que eles (p. 155).

Contudo, a observação participante exige também o recurso a outras técnicas de registo e de organização das informações observadas. Assim, recorreremos a estratégias como: notas de campo; tabelas de observação; registos fotográficos e trabalhos produzidos pelas crianças resultantes das atividades propostas.

No que concerne às notas de campo, estas concedem um “relato escrito daquilo que o

investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 150), permitindo “que o investigador medita e reflita sobre tudo o que acontece à sua volta ao longo da investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88). Nesta perspetiva, utilizamos frequentemente as notas de campo, com o intuito de enriquecer, sistematizar e validar os registos de observação das crianças.

O recurso à fotografia foi outra forma de recolha de dados que ajudou a complementar a observação, na medida em que fotografias contêm “informação visual disponível para mais tarde (...) serem analisadas e reanalisadas” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Assim, as fotografias além de ilustrarem e demonstrarem situações significativas ocorridas, possibilitam recolher dados adicionais como complemento à observação, por meio de reproduções exatas.

Além das técnicas anteriormente referidas, os trabalhos realizados pelas crianças foram igualmente um instrumento bastante utilizado. Estes trabalhos permitiram avaliar a profundidade das suas aprendizagens nas várias áreas disciplinares e a sua capacidade de atenção e observação, bem como referenciar pequenos detalhes que de outra forma não seria possível detetar ou observar.

Por último, torna-se ainda imprescindível referir que de modo a verificarmos o desenvolvimento das crianças no seio dos grupos de trabalho e com o objetivo de concentrarmos o olhar e o pensamento em determinadas especificidades, elaborámos uma tabela de observação, também utilizada como elemento de autoavaliação, dos processos e dos resultados obtidos pelas crianças (Anexo 01). Esta tabela foi construída a partir do processo de revisão da literatura realizado no âmbito das competências cooperativas, uma vez que os sete itens que a integram foram elegidos e adaptados com base no trabalho desenvolvido por Lopes e Silva (2009). Este recurso revelou-se fundamental para centrar a observação nos pontos essenciais em estudo, sendo que apenas sofreu algumas alterações ao nível da estruturação da dimensão do grupo.

Ainda em relação à tabela de observação, para além dos aspetos anteriormnete salientados, esta desempenhou igualmente um papel fulcral na verificação das dificuldades e potencialidades evidenciadas nos resultados dos alunos. Assim, por reconhecermos a necessidade de haver uma consciencialização e responsabilização pelos trabalhos desenvolvidos em grupo, após a realização de algumas atividades, foi proposto às crianças que refletissem sobre a sua prestação individual ao nível das competências sociais, empregando a referida tabela num processo de autoavaliação individual. Esta opção metodológica permitiu estabelecer uma análise comparativa entre os dados recolhidos pela observação e os resultados da autoavaliação realizada pelas crianças e, deste modo, apurar a capacidade de reflexão das

mesmas acerca do seu envolvimento no seio do grupo.

4. Plano geral da intervenção

Conforme foi referido anteriormente, a investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e aberto a eventuais reajustes provenientes da ação. Quanto ao PCI, uma vez que este respeita os interesses e as necessidades dos alunos, torna-se igualmente uma ferramenta dinâmica, aberta e flexível, que demanda atitudes de análise, investigação, reflexão e mudança da ação.

A construção deste PCI, como resultado do processo de intervenção e investigação, permitiu um aprofundamento do tema em questão, centralizando esta investigação nas potencialidades da aprendizagem cooperativa no processo de ensino e aprendizagem. Assim, ao longo de todo o processo, foi nosso objetivo adequar estratégias de intervenção, com o propósito de oferecer aos alunos uma abordagem curricular harmoniosa e integrada, carregada de experiências reais e significativas, favorecendo o seu pleno desenvolvimento (Roldão, 2009).

Mediante tal, o plano de intervenção apresenta-se como um instrumento que resume todo o trabalho do projeto desenvolvido, pelo que deve encarar-se como flexível e articulado entre as diferentes fases sobre o qual se integra. Esta correspondência interna tem por base a “observação dos alunos, a avaliação das suas práticas e a decisão sobre as que deve considerar ou mudar” (Fisher, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 82). Neste sentido, tencionávamos que o projeto cumprisse um elenco de passos, conjurados numa lógica sequencial e temporal, que permitissem uma integração flexível entre os mesmos com o intuito de desenvolver um plano de intervenção, sobre o qual poderíamos nortear a nossa prática educativa.

Deste modo, torna-se relevante voltar a referir a importância da observação enquanto o estímulo inicial para o surgimento do projeto de intervenção. Nesta fase, foi possível integrar várias técnicas de observação que possibilitaram aferir a dinâmica da turma e os principais interesses e necessidades educativas dos alunos. Este primeiro contato revela-se de extrema importância, na medida em que é através deste que se retira fatores preponderantes para a seleção da temática ou problema a desenvolver.

Findo este período de observação, atentando nas observações realizadas, seguiu-se a planificação, alicerçada, fundamentalmente, nos aspetos recolhidos na fase anterior, mais concretamente os interesses, curiosidades e necessidades dos alunos. Nesta perspetiva, as diversas planificações, que foram sendo construídas ao longo do projeto de intervenção, continham objetivos viáveis e atingíveis que fossem ao encontro das orientações presentes nos documentos educativos e curriculares oficiais e integravam estratégias de avaliação que fossem adequadas aos distintos objetivos propostos.

Seguidamente, iniciámos a fase de intervenção, sustentada numa contínua reflexão e investigação, procurando-se desenvolver o currículo de forma integrada e flexível, com vista a ajustá-lo aos interesses e necessidades das crianças. Neste período realizaram-se uma série de atividades integradoras e significativas, as quais se constituíram como “espaços/tempos pedagógicos privilegiados para organizar o conhecimento escolar de forma globalizadora e contextualizada na experiência da criança, desencadeando processos de investigação educativa que requerem dos alunos uma postura de pesquisa e de reflexão perante a cultura e o saber” (Alonso, 2001, p. 13).

Perante isto, podemos afirmar que PCI possibilitou a construção, ao longo do projeto de intervenção, de um conhecimento integrado entre os significados que a criança já possuía com os conhecimentos que foi adquirindo, sobre o qual o aluno foi construindo os seus próprios significados (Alonso, 2001).

De seguida apresentamos uma síntese de algumas atividades de Aprendizagem Cooperativa na sala de aula (Quadro 01), que pretendemos abordar neste relatório, segundo a ordem pela qual se desenrolaram. Deste modo, é com esta base de trabalho que instituímos o processo de tratamento e análise dos resultados de investigação.

Quadro 3 - Síntese de atividades de investigação a analisar.

Atividade	Descrição sumária	Objetivos de investigação	Tipo de grupo
Construção de um cartaz sobre o traje minhoto	- Após a análise do traje minhoto foi proposto aos alunos construírem um cartaz expositivo-informativo sobre as características do mesmo.	Observar e diagnosticar os comportamentos dos alunos em grupo.	Grupos de 4 e 5 elementos.
Ficha de trabalho “A Lenda de S. Geraldo”	- No seguimento da exploração da lenda de S. Geraldo, foi feita a resolução de uma ficha de trabalho, a pares, com base numa estratégia de	Verificar a diferença entre trabalho em pequenos grupos e trabalho em pares e implementar estratégias	Pares.

	Aprendizagem Cooperativa intitulada “Aprendendo juntos”.	de Aprendizagem Cooperativa.	
Ficha de trabalho “Os textos instrucionais”	- No seguimento da exploração da receita dos fidalguinhos, foi feita a resolução de uma ficha de trabalho, em grupo, tendo por base a atribuição de papéis dentro dos grupos.	Verificar a importância dos papéis durante a realização do trabalho de grupo.	Grupos de 3 e 4 elementos
Análise de fotografias	- De forma a iniciar-se a exploração da segunda questão-geradora, foram analisadas fotografias, antigas e recentes, dos locais mais emblemáticos da cidade de Braga. Esta atividade baseou-se numa estratégia Cooperativa intitulada “Pensar – Formar pares – Partilhar”.	Desenvolver capacidades de trabalhar de forma cooperativa e implementar estratégias de Aprendizagem Cooperativa.	Grupos de 4 elementos.
Jogo de revisão	– No final da segunda questão-geradora foi preparado um jogo de revisão com base numa estratégia de Aprendizagem Cooperativa intitulada de “Cabeças numeradas juntas”.	Desenvolver capacidades de trabalhar de forma cooperativa e implementar estratégias de Aprendizagem Cooperativa.	Grupos de 4 elementos.

CAPÍTULO IV –
Projeto Curricular Integrado:
“Vamos Descobrir os
Costumes e Tradições de
Braga?”

Apresentação

Dado que currículo é o cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e aprendizagem para a geração que percorre esse sistema, compete ao professor a importante tarefa de o implementar e defender. Assim, como referencia Alonso (1998, p. 405)

a ideia de Projeto Curricular Integrado sustenta-se na necessidade de que, para manter a coerência entre as propostas e princípios teóricos e a sua realização prática, todas as componentes do currículo e os diferentes contextos e processos de intervenção e concretização devem conjugar-se de forma articulada, para conseguir dar corpo a um projecto comum que oriente a formação integrada dos alunos.

Atendendo às perspetivas teóricas expostas, o PCI, constitui-se como uma ferramenta metodológica e de aprendizagem da construção do conhecimento, que encara o próprio currículo sobre uma perspetiva de projeto, sendo, deste modo, integrado e flexível envolvendo ativamente todos os profissionais e os alunos na procura constante de novas aprendizagens, articulando as diferentes áreas curriculares. Neste sentido, foi nossa escolha implementar um PCI onde atendemos aos interesses e necessidades dos alunos, em alternativa a um ensino tradicional e transmissivo.

Deste modo, no presente capítulo apresenta-se de forma concisa o PCI, intitulado “Vamos os costumes e tradições de Braga?”, desenvolvido no contexto de intervenção, desde o seu surgimento, à sua construção e desenvolvimento. Assim, numa primeira parte é explicado o surgimento do tema, em seguida são expostas as principais prioridades e objetivos do projeto e, por fim, é apresentada uma breve explicação de cada fase do mesmo, seguida do mapa de conteúdos correspondente.

1. Justificação do núcleo globalizador

Atendendo ao conhecimento do contexto para o qual se destina o PCI, a tomada de decisões deve ter em consideração a existência de relevância para os alunos, ou seja, deve questionar-se se determinada proposta é ou não significativa para estes. Segundo Dewey (1968) “um autêntico projecto encontra sempre o seu ponto de partida no impulso do aluno” (p. 15), logo, um projeto não pode surgir apenas por mera vontade e indicação do professor, na medida em que pode suscitar o desinteresse e a desmotivação por parte dos alunos, o verdadeiro público-alvo.

Neste sentido, há a preocupação em conhecer e averiguar antecipadamente os interesses das crianças. Assim, o núcleo globalizador deste projeto surge logo nas primeiras semanas de

observação, após a realização de uma visita de estudo ao Mosteiro de Tibães, onde através de um diálogo informal com as crianças, tivemos a oportunidade de constatar que apesar de demonstrarem interesse pela história e cultura local, tinham sobre os mesmos um conhecimento elementar, pelo que consideramos estar perante uma temática pertinente para ser explorada, devido à sua riqueza e diversidade de potenciais conteúdos curriculares a desenvolver no contexto escolar.

Um outro aspeto que também justifica a escolha e a oportunidade de trabalhar a cultura local surge pelo facto de considerarmos que esta não tem sido, de forma recorrente, uma área de trabalho prioritária. Sendo a função cultural uma das funções essenciais da escola e da educação, é fundamental promover aspetos de relevo social, económico, cultural e natural do meio local.

Nasce, então, o projeto “Vamos Descobrir os Costumes e as Tradições de Braga?”. Após a escolha do mesmo, atendemos ao facto de pesquisar e explorar nos documentos normativos o enquadramento desta temática, relativamente ao trabalho curricular com as crianças desta faixa etária. Torna-se ainda importante referir que a temática eleita está inserida no Programa Curricular de Estudo do Meio, para o 3.º ano, pois num dos objetivos referencia que o aluno deve “reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação” (ME/DEB, 2004, p. 104).

Deste modo, o presente PCI organiza-se seguindo várias questões geradores formuladas pelos alunos, que estão na base de todas as atividades desenvolvidas. Através delas pretende-se trabalhar, numa perspetiva global e integradora, as várias áreas de saber, mais concretamente, a Língua Portuguesa, a Matemática, o Estudo do Meio, as Expressões Artísticas e Tecnológicas e a Formação Cívica numa perspetiva de desenvolvimento articulada e integral dos alunos.

No início do projeto, realiza-se um *brainstorming* com as crianças que tem por base as questões: *O que sabemos?*, *O que queremos saber?* e *Como vamos fazer?*. Este momento revela-se bastante produtivo, na medida em que se torna numa forma de dialogar com as crianças acerca das curiosidades e questões que gostariam de ver esclarecidas, bem como escutar as suas sugestões de aprendizagem, chegando-se assim a algumas questões geradoras e respetivas sub-questões.

Posto isto, procura-se, assim, assegurar o interesse pela temática do projeto e motivar os alunos, através de saber estruturado, articulado, integrado e interligado, alicerçado nas competências e necessidades das crianças. A motivação desempenha assim um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita que as crianças participem em atividades e tarefas que lhes proporcionam conhecimento, capacidades e o desenvolvimento

de competências. Friedmann defende que “a motivação é fator que influencia o desenvolvimento: se a motivação é grande, a criança irá esforçar-se para fazer as coisas mais complexas” (Friedmann, 1996, p. 66).

1.1. Objetivos do projeto curricular integrado

No que concerne aos objetivos gerais para o PCI, estes estabelecem as capacidades transversais a desenvolver ao longo do projeto e incluem as previstas nos normativos legais, bem como outras, consideradas pertinentes, em conformidade com as características e necessidades dos alunos para quem o projeto se orienta.

Dado o enquadramento anterior, com o qual se elucida o surgimento e a fundamentação do PCI, expomos de seguida o que pretendemos alcançar com a construção, desenvolvimento e avaliação do mesmo. Deste modo, o professor deve partir das realidades culturais que os alunos conhecem e vivem, e assim criar situações de aprendizagem, de forma a que eles descubram “o seu quotidiano em termos do que pode haver de fascinante, desconhecido e estimulante nessa realidade rotineira de que estão habituados” (Roldão, 1995, p. 26).

É também através do esclarecimento dos objetivos/finalidades que são elucidadas “as mudanças que pretendemos conseguir com o projecto, em termos de competências a desenvolver” (Alonso, 2001, p. 11). Neste sentido, e com base no contexto, nas características e nas necessidades dos alunos, delineamos os seguintes objetivos para a concretização do PCI:

- Valorizar as diferentes tradições e costumes de Braga;
- Valorizar outras culturas presentes na sala;
- Fomentar a autonomia, a autoconfiança e o sentido de responsabilidade;
- Proporcionar experiências educativas em todas as áreas do conhecimento;
- Estimular o desenvolvimento integral da criança através de aprendizagens significativas;
- Promover o saber trabalhar em grupo, bem como o saber ouvir e respeitar o outro;
- Aprender a viver em comunidade;
- Desenvolver formas diversificadas de expressão e de comunicação.

2. Princípios educativos de ação pedagógica

Um Projeto Curricular integrado, estratégia metodológica definida para o desenvolvimento do currículo durante a nossa prática de ensino supervisionada, é orientado por princípios educativos que “requer uma reflexão cuidadosa sobre a natureza da sociedade e da

cultura, do conhecimento, do aluno, dos processos educativos e dos contextos escolares, que sustente um modelo educacional elaborado a partir de concepções filosófico-antropológicas, sociológicas, ideológicas e científicas” (Alonso, 2004, p. 7).

Desta forma, consideramos fundamental que a escola seja capaz de dar resposta a um conjunto de exigências e que fomente o desenvolvimento de novos conhecimentos, experiências e aprendizagens aos alunos.

Assim, ao longo do desenvolvimento deste PCI tornou-se essencial selecionar diversos princípios educativos que fossem orientadores das práticas e das decisões a tomar, tendo por base as características da turma e os objetivos definidos nos documentos de fundamentação e legislativos do Ensino Básico. Segundo Freitas e Araújo (2001, p. 37), “estes princípios permitem orientar e fundamentar todas as decisões, interações e experiências que se vão realizando no processo de desenvolvimento do projeto curricular, dando-lhe sentido e coerência”.

De acordo com Alonso (1996, p. 8), “o respeito por estes princípios nos processos educativos têm dado lugar à multiplicidade de metodologias de ensino-aprendizagem, as quais, ainda que incidindo em dimensões específicas, acentuam o papel activo e construtivo do aluno no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Alonso, 1996, p. 8).

O primeiro princípio enunciado diz respeito à **autonomia**, uma vez que “orientar a prática curricular numa perspectiva de projeto pressupõe uma conceção flexível e integrada do conhecimento escolar, envolvendo ativamente os alunos e professores na investigação de temas” (Alonso, 2001, p. 2). Deste modo, é fundamental envolver os alunos nas atividades e tarefas, possibilitando a cada um ter um papel ativo na tomada de decisões em situações problemáticas de forma autónoma, de modo a que tenham uma participação mais crítica e eficiente na resolução dos problemas.

Promovendo a troca e partilha de saberes e opiniões, os alunos desenvolvem um maior interesse pelas atividades, participando e cooperando ativamente na sua realização. Com base neste pressuposto manifesta-se o **princípio da cooperação**. Segundo Freitas e Araújo (2001, p. 38) “a aprendizagem cooperativa deve promover atividades em que as crianças possam partilhar experiências, saberes e ideias e, deste modo, desenvolver valores e atitudes de respeito pelos outros”. Este princípio surge com vista a estimular as interações e trocas de saberes e experiências, que permitam aos alunos a construção do seu próprio conhecimento e, consequentemente, a criação de laços afetivos entre si. A valorização dos aspetos individuais num grupo possibilita o desenvolvimento do indivíduo e o trabalho entre os alunos, valorizando a integração de todos para o culminar de um objetivo comum. Deste modo, ao longo deste

projeto pretendemos dinamizar diversas atividades que fomentem o trabalho em diferentes formas de organização, sendo elas, a pares, pequenos grupos e grupo turma.

Seguindo esta linha de pensamento, outro princípio fundamental na construção deste projeto é o **princípio da educação para a cidadania**, pois consideramos que nos dias que correm é essencial fomentar nos alunos sentimentos de união e de entajuda, de atitudes críticas e sustentadas em valores da participação e da solidariedade.

Pretende-se com o **princípio da responsabilização** levar os alunos a assumirem, conforme as circunstâncias, vários tipos de responsabilidade no âmbito das atividades a desenvolver, no sentido e se comprometerem com determinados resultados, atitudes e valores. Interessa-nos questões relacionadas com a aquisição dos conhecimentos, mas também dos processos inerentes aos mesmos, que promovam uma atitude de responsabilidade perante o outro e a turma.

Outro dos princípios inerentes à concretização deste projeto é o **princípio da aprendizagem significativa**. De acordo com Freitas e Araújo (2001, p. 41) é importante “proporcionar às crianças aprendizagens significativas para que estas possam dar sentido ao que aprendem e para que sejam construtoras ativas do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”. Segundo este princípio, as situações de ensino e aprendizagem devem partir das experiências e vivências que os alunos trazem consigo, das suas capacidades e dos seus interesses, de forma que aos alunos tenham a possibilidade de relacionar os novos conhecimentos adquiridos com as suas ideias prévias.

Ao longo do desenvolvimento do projeto pretende-se primar pela integração curricular, sendo esta suportada no **princípio da globalização**. De acordo com este princípio, as atividades integradoras devem incorporar, simultaneamente, as diferentes áreas do conhecimento, permitindo aos alunos desenvolver capacidades, saberes e atitudes de forma plena e integrada. Esta integração permite às crianças perceber e construir um conhecimento global da realidade.

Outro princípio essencial no desenvolvimento deste projeto é o **princípio de socialização**, na medida em que se deve proporcionar aos alunos vários momentos de comunicação e discussão de ideias. Para a execução deste princípio, pretende-se iniciar as atividades e tarefas com debates sobre as temáticas em causa, com vista a conhecermos as ideias prévias dos alunos, pois consideramos que este é um excelente ponto de partida para a construção de novos conhecimentos.

Por último, mas não menos importante, surge o **princípio da igualdade de oportunidades**, cujo objetivo principal é o de criar e promover um clima de equidade de acesso

e sucesso, de promoção e diversificação de oportunidades de experiências para todos, de atendimento à diferença e à discriminação positiva, independentemente das diferentes culturas e credos, de interesses e necessidades especiais, entre outros aspetos.

3. Desenho global do projeto

O Projeto Curricular Integrado constrói-se progressivamente à medida que se desenvolve, através de processos de reflexão, investigação, colaboração e experimentação. Utiliza como fonte para a organização do currículo (Alonso, 1996), os interesses, necessidades, capacidades e curiosidades das crianças, fazendo com que as mesmas se situem “perante o saber com uma atitude investigativa, reflexiva e colaborativa” (Alonso, 2005, p. 24). Deste modo, entende-se que o PCI valoriza os interesses e as capacidades dos alunos na organização do currículo, sendo este igualmente aberto, flexível e dinâmico, carecendo de atitudes de análise, reflexão, investigação e mudança da ação.

Como refere Alonso (2001), este tipo de projeto é norteado pelo núcleo globalizador, estando este ponto organizado em torno de problemáticas ou questões capazes de provocar interesse e novos desafios. Estas questões geradoras são o fio condutor, onde é discriminado, como evidencia a autora (2001, p. 8), as várias “dimensões dos problemas a serem investigados no projeto”. Através de uma reflexão crítica e consciente sobre as questões geradoras, é possível que os profissionais de educação e os alunos se envolvam ativamente na investigação de temas, articulando em simultâneo as diferentes áreas curriculares.

Com base nas perspetivas teóricas apresentadas, segue-se o desenho global do PCI, apresentado na Figura 7, com o título “Vamos descobrir os costumes e as tradições de Braga?”, cuja função é a de esclarecer, de forma sistemática, o desenvolvimento do projeto e as questões geradoras desenvolvidas. Em termos globais, este resulta das necessidade e características dos alunos, com vista à promoção de experiências de aprendizagem significativas.

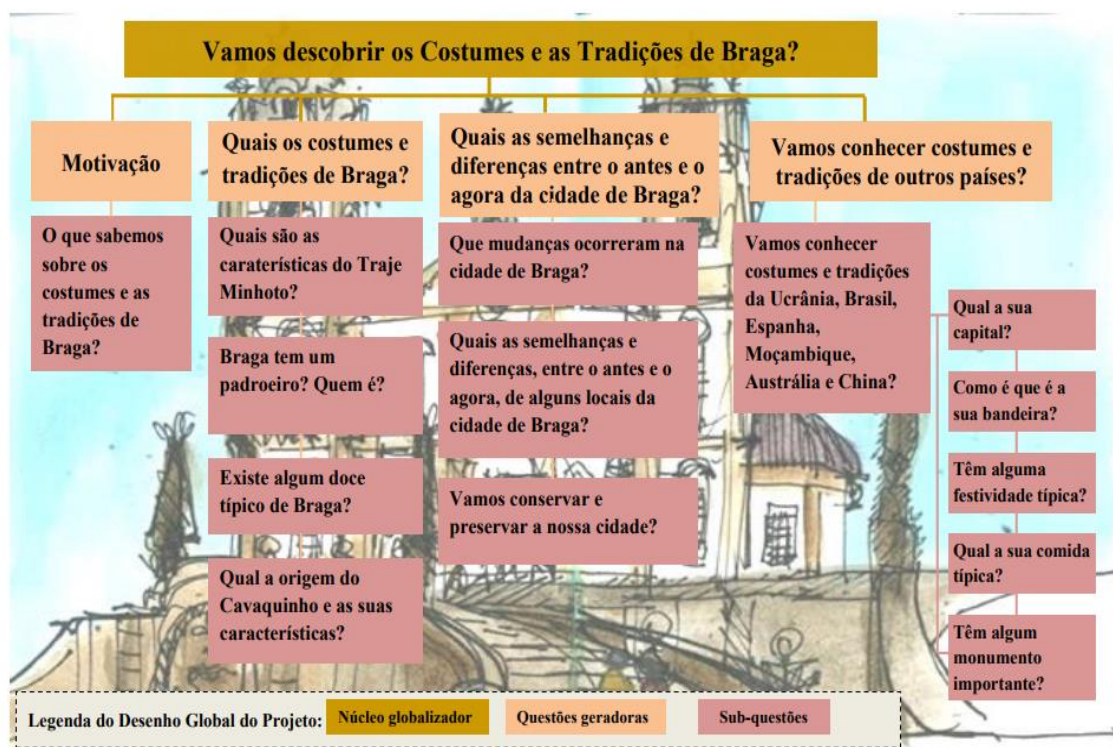


Figura 7 - Desenho global do Projeto Curricular Integrado “Vamos descobrir os costumes e tradições de Braga?”.

4. Atividades Integradoras

O desempenho dos profissionais de educação deve contar com uma reflexão crítica sobre aquilo que se deve fazer e a forma como se faz. Para que isso ocorra, é necessário recorrer a determinados referentes que guiem, fundamentem e justifiquem a sua atuação (Solé, 2001). A opção do profissional em educação por modelos curriculares abertos e flexíveis possibilita que o currículo se possa “adequar melhor ao contexto, possibilita o respeito pelas diferenças individuais, permite que os educadores possam ser criativos na aplicação do currículo na sua escola e permite às equipas de professores tomar decisões e colocá-las em prática” (Bassedas *et al.*, 2010, p. 61).

Apoiando esta linha de pensamento, Freire (2000, citado por Padilha, 2004, p. 175) referencia que

o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Com base na escolha dos processos curriculares e metodológicos selecionados, a construção de um PCI deve organizar-se em torno de atividades integradoras. De acordo com Alonso (2002, p. 13), as atividades integradoras são

estruturadas em torno de problemas sócio-naturais significativos (questão geradora), desencadeiam todo um percurso de actividades interligadas e articuladas tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceituais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente

Contudo, antes de passarmos à apresentação das diversas atividades integradoras desenvolvidas ao longo deste projeto, consideramos relevante ilustrar, através da Figura 8, a legenda que orienta a leitura dos mapas de conteúdos, que são um instrumento de orientação das atividades e de sistematização das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, assim como um instrumento de orientação e organização da atividade curricular e pedagógica do professor.

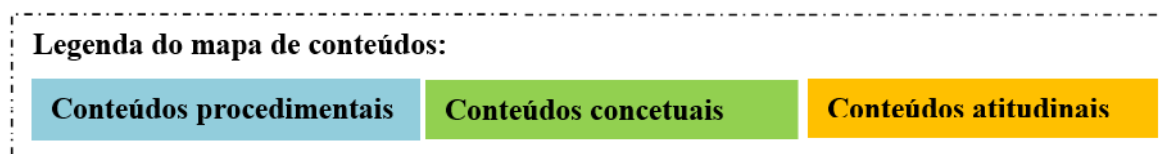


Figura 8 - Legenda para interpretação dos mapas de conteúdos.

No que concerne ao mapa de conteúdos, este, assim como acontece com desenho global do projeto, apresenta-se como um importante instrumento clarificador e antecipador da ação, um verdadeiro organizador avançado das intenções curriculares e pedagógicas, numa perspetiva aberta e flexível, na medida em que permite ao professor ir tendo um panorama geral dos conteúdos a abordar ao longo do projeto ou de uma atividade integradora, como é o caso.

Este poderoso instrumento de auxílio, segundo Alonso (2001, p. 12), “desempenha um papel importante nas opções metodológicas a realizar ao longo do projecto”, ajudando durante a planificação das atividades integradoras, pois pressupõe que seja “estruturado curricularmente de forma integrada, respeitando os critérios de equilíbrio e articulação vertical e horizontal dos diferentes conhecimentos e capacidades a desenvolver nos processos de ensino-aprendizagem” (p. 8)

Assim, para a construção do mapa de conteúdos é necessário que sejam delineados um conjunto de conteúdos de carácter atitudinal, procedimental e conceitual. No que concerne aos conteúdos atitudinais, segundo Zabalza (1998, p. 46) englobam “uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Cada um destes grupos tem uma

natureza suficientemente diferenciada que necessitará, em dado momento, de uma aproximação específica”. Tendo em conta os argumentos referidos, os conteúdos atitudinais foram selecionados com base nas necessidades da turma.

Quanto aos conteúdos procedimentais, estes “incluem entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a avaliação de um objetivo” (Zabalza, 1998, p. 43). Considerando esta definição, os conteúdos procedimentais elegidos relacionam-se com os procedimentos que foram sendo implementados ao longo do desenvolvimento das atividades.

Por último, em relação aos conteúdos conceituais, estes abarcam o conhecimento de conteúdos específicos das diferentes áreas curriculares. O propósito destes conteúdos passa por desenvolver nos alunos, competências ao nível do conhecimento de ideias e representações, que lhes possibilita dar significado à aprendizagem.

4.1. Fase de motivação

Numa primeira fase pretende-se motivar as crianças para a realização do projeto (Figura 6), pelo que se tenta conhecer os seus conhecimentos prévios acerca do tema em questão, bem como o que lhes interessa saber sobre o mesmo. Esta estratégia é uma forma para que se possa adequar o nosso trabalho às “necessidades individuais, culturais e sociais dos destinatários e das condições do contexto em que aquela se vai desenvolver: alunos, famílias, escola, meio ambiente” (Alonso, 1996, p. 23).

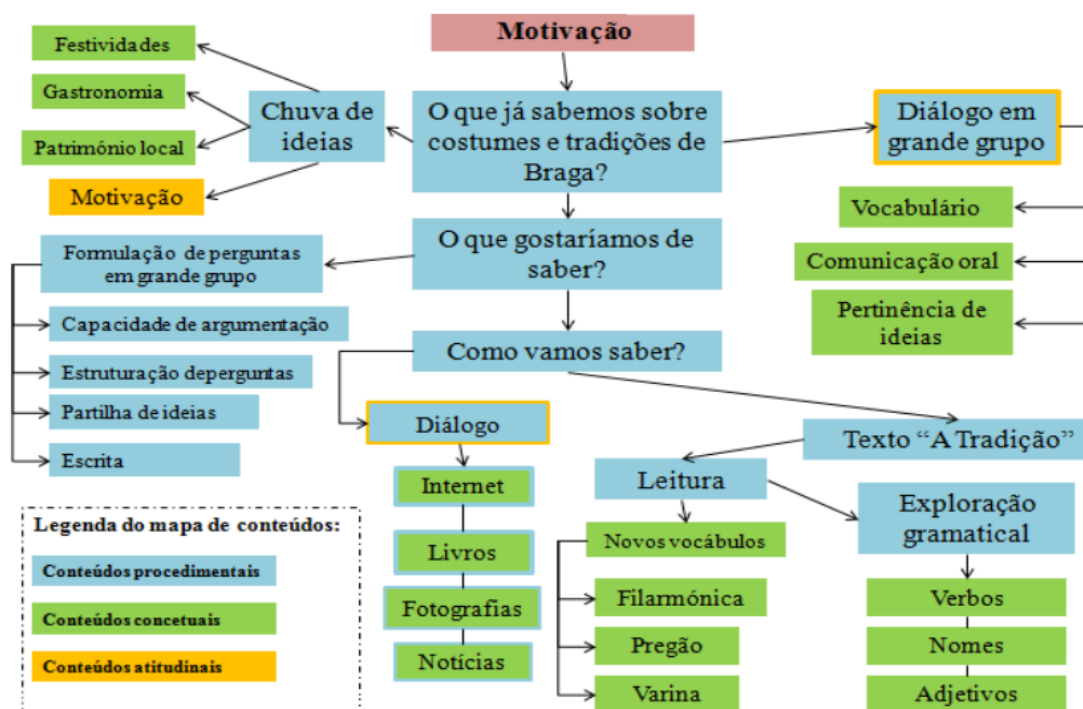


Figura 9 - Mapa de conteúdos da atividade da fase de motivação

Para cumprir estes propósitos, desenvolve-se num primeiro momento, em grande grupo, um diálogo procurando responder à pergunta “O que já sabemos sobre a cidade de Braga?”, recorrendo a um *brainstorming* cuja finalidade pretende fazer emergir os conhecimentos prévios dos alunos, pois “uma das tarefas primordiais do professor é investigar e identificar as concepções prévias/alternativas dos seus alunos, no sentido de conduzir o processo de ensino-aprendizagem na direcção mais apropriada às aprendizagens que lhes sejam significativas” (Carvalho & Freitas, 2010, p. 15). No processo de ensino e aprendizagem é fundamental conhecer e respeitar os conhecimentos que os alunos já possuem de forma a que a partir dessas experiências prévias seja possível criar uma aprendizagem ativa e significativa. Concludentemente, esta primeira fase serve para descobrir quais os interesses dos alunos relativamente ao tema em questão e motivá-los para uma participação ativa, criativa, divertida, e cívica para a realização do projeto. No que concerne às informações a recolher, através destas torna-se possível organizar o desenvolvimento do projeto e das suas atividades.

4.2 Atividade Integradora “Quais os costumes e tradições de Braga?”

Através da primeira questão geradora, intitulada “Quais os costumes e tradições de Braga?”, pretende-se desenvolver e aprofundar alguns costumes e tradições da cidade de Braga, nomeadamente temáticas como o Cavaquinho, o S. Geraldo, o Traje Minhoto e os Fidalguinhos. Assim, construímos o Mapa de Conteúdos (Figura 10) da atividade integradora, o que nos dá

uma ideia significativa dos conteúdos a trabalhar e de como os pretendemos integrar no âmbito das atividades propostas.

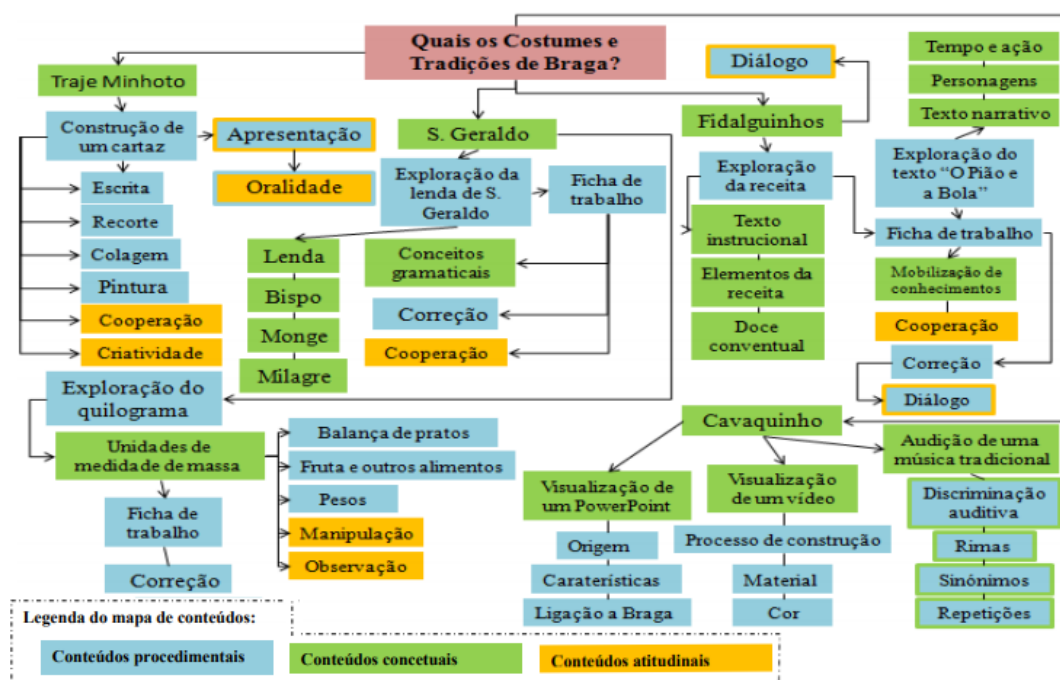


Figura 10 - Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Quais os costumes e tradições de Braga?”.

Com o desenvolvimento da questão geradora em causa, pretende-se realizar várias atividades para dar resposta aos interesses e curiosidades dos alunos, relativamente às várias tradições e costumes, como a construção de um cartaz sobre as características do traje minhoto, leitura e análise da lenda de S. Geraldo, exploração do quilograma a partir da lenda de S. Geraldo, exploração da receita dos Fidalguinhos e abordagem ao texto instrucional através desta, exploração do Cavaquinho e contacto com uma música tradicional portuguesa (Alecrim aos Molhos).

Sendo a cultura um conceito fulcral na vida de qualquer indivíduo, torna-se urgente considerar que o contexto local e a sua cultura devem ser parte integrante do currículo nacional, através de processos de ensino e de aprendizagem dinâmicos e contínuos em função das necessidades e interesses dos alunos. “Não podemos educar a partir do vazio ou para uma sociedade inexistente, mas habilitar os sujeitos para que entendam e possam participar na sua cultura, nas atividades da sociedade” (Gimeno, 2000, p. 23).

4.3. Atividade integradora “Quais as semelhanças e diferenças entre o antes e o agora da cidade de Braga?”

Consideramos vantajoso dedicar uma atividade integradora ao reconhecimento do património cultural, histórico e ambiental da cidade de Braga, bem como a importância da valorização, conservação e preservação do mesmo, a qual intitulamos de “Quais as semelhanças e diferenças entre o antes e o agora da cidade de Braga?” (Figura 11).

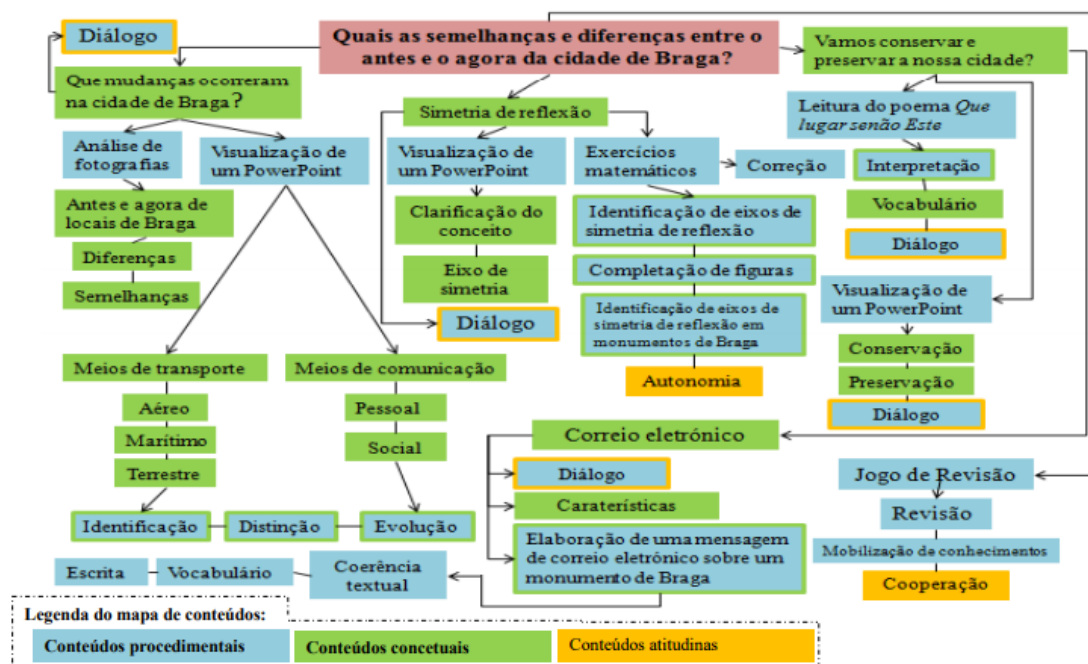


Figura 11 - Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Quais as semelhanças e diferenças entre o antes e o agora da cidade de Braga?”.

Assim, durante o desenvolvimento desta atividade integradora, de forma de fornecer respostas aos interesses dos alunos, pretende-se realizar diversas atividades tendo por base monumentos ou edifícios da cidade que se mantém inalteráveis na sua estrutura base com o passar dos anos, como a exploração e comparação de fotografias do antes e depois da cidade de Braga, exploração da evolução dos meios de transporte/comunicação e do eixo de simetria a partir desses mesmos edifícios, abordagem sobre a importância da conservação e preservação e exploração das características de uma mensagem de correio electrónico (email).

Deste modo, estando as atividades sempre relacionadas com espaços da cidade de Braga, as conceções construídas ao longo desta questão geradora ganham, para os alunos, um carácter significativo e real, na medida em que adquirem uma verdadeira funcionalidade no seu quotidiano. Além de tudo isto, ainda nesta atividade integradora, pretende-se implementar um jogo de revisão que engloba os conteúdos trabalhados nesta fase, bem como os abordados na

fase anterior.

4.4. Atividade integradora “Vamos conhecer tradições e costumes de outros países?”

Nesta última questão geradora, pretende-se aproveitar o facto de na sala de aula existirem crianças oriundas de outras culturas, para trabalhar as diferenças e eventuais semelhanças que possam existir com a cultura portuguesa e bracarense. Como já enunciado, sendo a cultura um conceito fulcral na vida de qualquer indivíduo, é importante que num espaço onde convivem culturas diferentes se desenvolva noções de respeito por cada uma dessas culturas. Parte significativa das aprendizagens a desenvolver pelos alunos nesta atividade deve resultar de um trabalho de pesquisa, seleção, partilha e discussão a realizar pelos mesmos, tendo como finalidade a construção de um cartaz sobre cada país selecionado.

Desta forma, com a construção do cartaz, deve ficar clara a apreensão dos conceitos e saberes, além de se contribuir para uma aprendizagem ativa e colaborativa. Apesar de ser uma atividade consideravelmente sucinta, esta deve revelar-se importante e fundamental, em função do tópico da questão abordada, procurando ajudar a desenvolver nas crianças princípios de cidadania, respeito e compreensão pelas características, costumes e tradições de outros países.

Esta fase do projeto, com as atividades propostas de sistematização e mobilização dos conhecimentos, estamos a cumprir com algumas das funções centrais de qualquer PCI. Em primeiro lugar pretende-se que sejam as crianças as construtoras do seu próprio conhecimento, levando a dar sentido e utilidade às aprendizagens realizadas. Com essa pesquisa e sistematização dos conhecimentos, as crianças tornam-se autoras de sua própria aprendizagem, para além de trabalharem competências fundamentais relacionadas com as questões de interação social, da cooperação e da responsabilização. Uma outra questão de interesse para o PCI é a divulgação dos conhecimentos trabalhados. Com atividades desta natureza promove-se a comunicação entre os pares, sendo possível também, a qualquer momento, proceder à divulgação junto da comunidade educativa, pois os alunos sentem-se preparados e incentivados para assim proceder, com fortes implicações positivas na motivação e no auto-conceito.

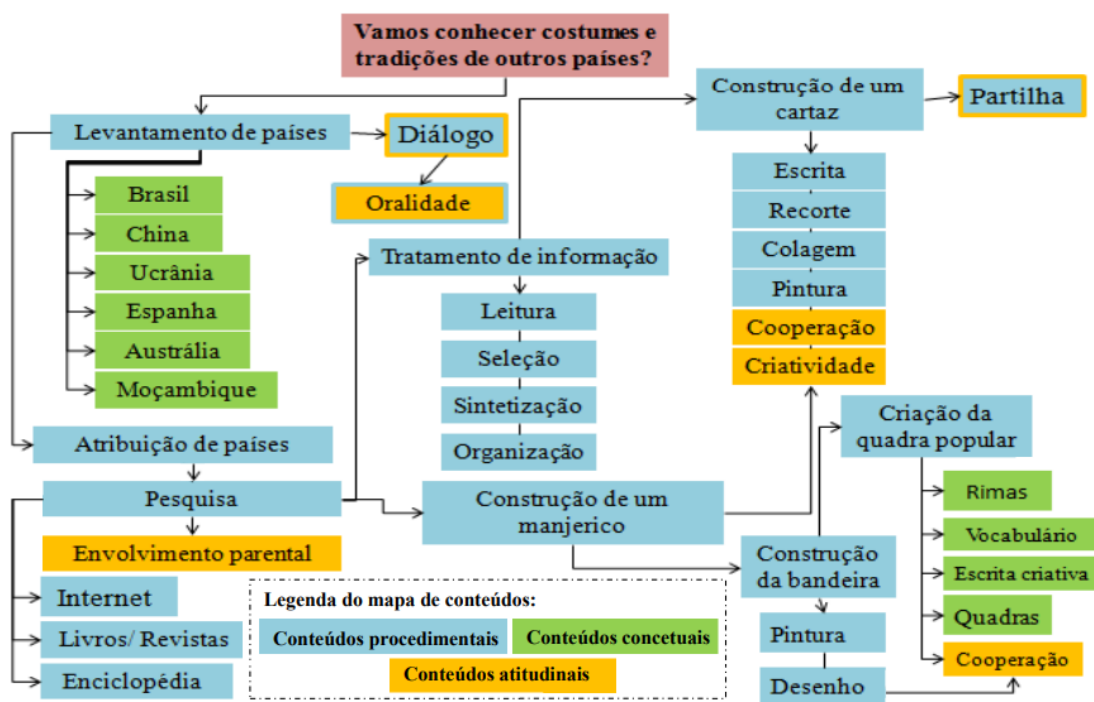


Figura 12 - Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Vamos conhecer tradições e costumes de outros países?”.

CAPÍTULO V:

Contributos da Aprendizagem Cooperativa na Promoção de Competências Sociais

Apresentação

Tendo em consideração a explanação apresentada no capítulo anterior deste trabalho, o desenvolvimento do PCI envolveu a realização de um vasto leque de atividades. Contudo, no presente capítulo, damos ênfase apenas às atividades que se encontram intrinsecamente relacionadas com este projeto de investigação e que, de certo modo, se apresentam como mais pertinentes para avaliar o contributo da aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais.

Desta forma, selecionamos as atividades que, na nossa opinião, refletem os interesses dos alunos e cumprem os objetivos previamente delineados para este projeto. No entanto, a par destas mesmas, realizaram-se muitas outras que foram sendo realizadas e que não cabem aqui serem explicitadas e detalhadas. Perante tal, em termos de estrutura e organização, o presente capítulo relata e examina criticamente experiências da prática educativa, consideradas relevantes para análise dos resultados e em consonância com a questão de investigação e os objetivos do trabalho, situação contextualizada e caracterizada no Capítulo I, relativo ao contexto de intervenção e definição da investigação, e formalizada no Capítulo III, em termos de processo e plano de investigação deste estudo.

Embora existam autores, como Rizzo e Corsaro (1995), que evidenciam limitações ao processo de autoavaliação, apontando como causa das mesmas a reduzida capacidade das crianças desenvolverem o pensamento crítico e reflexivo, foi nosso intuito envolvê-las, na maioria das atividades, num processo de autoavaliação. Assim, é igualmente nosso propósito realizar um confronto entre os dados recolhidos na observação das atividades realizadas pelas crianças e na autoavaliação das mesmas, no âmbito das competências sociais, através de uma breve análise a gráficos de barras elaborados para esse efeito. Face ao exposto, teremos em atenção uma análise mais precisa da evolução da turma ao nível das competências sociais elegidas, tendo em conta a tabela que utilizamos aquando da observação.

Numa segunda parte deste Capítulo, são explicitadas as principais conclusões resultantes do estudo realizado com base na análise dos resultados apresentados, tendo em consideração a utilização dos instrumentos de recolha de dados e o objetivo primordial da investigação.

Torna-se ainda importante referir que, para a produção deste capítulo, foram contemplados os pressupostos teóricos e legais presente no Capítulo II, que possibilitaram analisar e refletir, fundamentadamente, sobre as ações práticas concretizadas no contexto. Deste modo, o tratamento e análise dos dados recolhidos através da aplicação das técnicas apresentadas anteriormente admite agora, a partir deste momento, fazer uma análise crítica e

reflexiva transversal a todo o processo interventivo. De acordo com Grau e Walsh (2003, citados por Varela 2009, p. 133) “a acção e a interpretação dos dados estão interligados e informam-se entre si, de forma interactiva e recursiva, mantendo-se a inferência dos significados contextualizada e próxima da sua fonte”.

1. Descrição e análise das atividades cooperativas

Feitas as considerações de apresentação, reproduzimos agora uma pequena síntese de algumas atividades de Aprendizagem Cooperativa que tencionamos abordar neste Capítulo, segundo a ordem pela qual se desenvolveram. Esta tabela corresponde à seleção feita no processo de alinhamento da investigação, que se apresenta no Capítulo III e que aqui voltamos a reproduzir, no sentido de melhor se perceber como tencionamos produzir a descrição e análise dos resultados. Como referimos anteriormente, é através desta base de trabalho que estabelecemos o processo de tratamento e análise dos resultados de investigação (Quadro 4), primeiro de uma forma mais estruturada e por atividades selecionadas, depois através de uma tentativa de proceder a uma visão mais integrada e holística dos resultados obtidos.

Quadro 4 - Atividades selecionadas para o processo de tratamento e análise dos resultados.

Atividade	Descrição sumária	Objetivos de investigação	Tipo de grupo
Construção de um cartaz sobre o traje minhoto	- Após a análise do traje minhoto foi proposto aos alunos construírem um cartaz expositivo-informativo sobre as características do mesmo.	Observar e diagnosticar os comportamentos dos alunos em grupo.	Grupos de 4 e 5 elementos.
Ficha de trabalho “A Lenda de S. Geraldo”	- No seguimento da exploração da lenda de S. Geraldo, foi feita a resolução de uma ficha de trabalho, a pares, com base numa estratégia de Aprendizagem Cooperativa intitulada “Aprendendo juntos”.	Verificar a diferença entre trabalho em pequenos grupos e trabalho em pares e implementar estratégias de Aprendizagem Cooperativa.	Pares.
Ficha de trabalho “Os textos instruccionais”	- No seguimento da exploração da receita dos fidalguinhos, foi feita a resolução de uma ficha de trabalho, em grupo, tendo por base a atribuição de papéis dentro dos grupos.	Verificar a importância dos papéis durante a realização do trabalho de grupo.	Grupos de 3 e 4 elementos
Análise de fotografias	- De forma a iniciar-se a exploração da segunda questão-geradora, foram analisadas fotografias, antigas e recentes, dos locais mais emblemáticos da cidade de Braga. Esta atividade baseou-se numa estratégia Cooperativa intitulada “Pensar – Formar pares – Partilhar”.	Desenvolver capacidades de trabalhar de forma cooperativa e implementar estratégias de Aprendizagem Cooperativa.	Grupos de 4 elementos.
Jogo de revisão	- No final da segunda questão-geradora foi preparado um jogo de revisão com base numa	Desenvolver capacidades de trabalhar de forma cooperativa	Grupos de 4 elementos.

	estratégia de Aprendizagem Cooperativa intitulada de “Cabeças numeradas juntas”.	e implementar estratégias de Aprendizagem Cooperativa.	
--	----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------	--

1.1. Construção de um cartaz sobre o traje minhoto

Conforme já foi referido anteriormente neste relatório, durante o período de observação não houve nenhuma oportunidade de ver os alunos a trabalhar em grupo, na medida em que este género de trabalho não fazia parte dos métodos privilegiados pela Professora Cooperante. Atendendo a este facto, e uma vez definido o tema de investigação, julgamos que é essencial fazer uma verificação de circunstâncias comportamentais, observadas ao nível das inter-relações pessoais e da escassa cooperação entre os alunos. Partindo, então, desta sucinta análise, tentamos ir ao encontro do que defende Latorre (2004) quando refere que “identificado o problema, é preciso fazer um reconhecimento ou diagnóstico do mesmo. A finalidade é fazer uma descrição e explicação compreensiva da situação atual; obter evidências que sirvam de ponto de partida” (p. 43).

Neste seguimento surge, assim, a atividade “Vamos conhecer o Traje Minhoto”. Para tal, os alunos começaram por fazer uma pesquisa em casa sobre as características do traje minhoto e de outros trajes do nosso país, para posteriormente ser analisada em contexto de sala de aula. Assim, em seis pequenos grupos, as crianças tiveram a possibilidade selecionar, organizar e sintetizar a informação recolhida em casa.

Antes de iniciar esta atividade, foi feito um breve diálogo com os alunos acerca do objetivo da mesma e de forma a perceber se estas gostavam de trabalhar em grupo e se era algo que costumavam fazer. Mediante tal, começamos por questionar os alunos acerca do significado de trabalho de grupo e sobre o seu gosto em realizar este tipo de estratégia de trabalho. Através deste diálogo², surgiram afirmações como:

Inês³: “Trabalho de grupo é quando as pessoas se unem para fazer um trabalho em conjunto”;

Renato: “Trabalho de grupo é trabalhar com os nossos colegas”;

Afonso: “Eu gosto de fazer trabalhos de grupo, mas este ano só fizemos um”;

Miriam: “Eu também gosto de fazer trabalhos de grupo, é bom podermos trabalhar com os

² Os nomes apresentados ao longo dos diálogos expostos, são meramente fictícios.

nossos amigos”.

Assim, temos a esclarecer que esta conversa foi uma estratégia que nos possibilitou ter uma percepção das ideias prévias dos alunos relativamente ao trabalho de grupo e averiguar se estes estavam entusiasmados para concretizar a atividade que se seguiria. Terminado este momento, explicámos aos alunos que para realizarem o trabalho de grupo, era necessário estabelecer regras de funcionamento.

Deste modo, as crianças tiveram a oportunidade de definirem as regras, que foram posteriormente escritas no quadro e numa cartolina. Consideramos que é fundamental estabelecer regras devidamente negociadas com os alunos, na medida em que esta é uma forma de estes se responsabilizarem pelas suas atitudes, a fim de evitar situações de conflito e indisciplina.

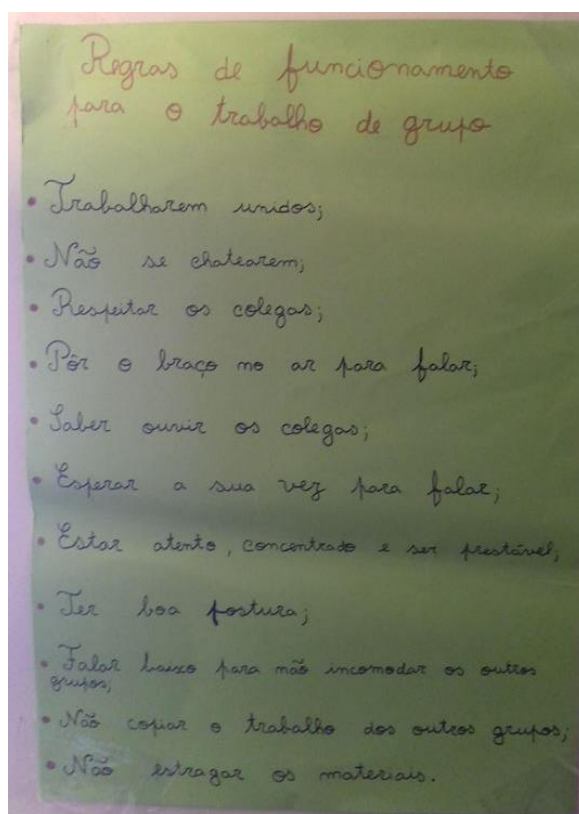


Figura 1 - Regras de funcionamento do trabalho de grupo escritas na cartolina.

No que concerne à constituição dos grupos, importa salientar que esta foi decidida pelas professoras estagiárias, tendo por base o critério da heterogeneidade discente, proveniente das diferentes observações realizadas ao longo do conhecimento das particularidades da turma. Em relação aos elementos que constituíram os grupos, estes apresentavam características diversas,

revelando-se a heterogeneidade do grupo como uma mais-valia para todos, na medida em que assim evita-se a formação de grupos do mesmo nível de aprendizagem ou até do mesmo sexo, para que funcionem melhor.

Segundo Freitas e Freitas (2003) a formação de grupos pelo professor “é a mais indicada quando este já possui elementos acerca dos seus alunos, em termos de capacidades intelectuais e da estrutura pessoal de cada um deles” (p. 40). Atendendo a esta perspetiva, se existir uma disposição heterogénea nos grupos “não só os alunos com dificuldades retiram benefícios educativos do trabalho cooperativo, beneficiam igualmente aqueles que mais ajuda prestam aos outros” (Sá & Varela, 2004, p. 38). De acordo com Witrock (1990), citado pelos mesmos autores, “os alunos que fornecem explicações elaboradas reorganizam e clarificam o seu pensamento e compreensão, desenvolvem novas perspetivas e alcançam níveis intelectuais superiores” (p. 38).

Em termos de dimensão, formou-se cinco grupos de quatro elementos e um grupo de cinco elementos, dada a impossibilidade de o número total de alunos na turma não permitir somente a divisão por quatro elementos, preferencialmente mencionada por Kagan (1989, citado por Freitas e Freitas, 2003).

Depois de organizados os grupos, estes foram convidados a partilharem entre si as pesquisas e a dialogarem acerca da informação que consideravam mais pertinente, de forma a consolidá-la e sintetizá-la numa cartolina e, posteriormente, apresentá-la aos restantes colegas. Durante este momento, mantivemo-nos a observar discretamente o modo como os grupos trabalhavam e interagiam, procurando-se intervir apenas quando fosse necessário, ou seja, sempre que se geravam conflitos, que se desrespeitavam as regras ou quando nos era solicitada ajuda.

Nesta atividade recorreremos pela primeira vez à tabela de observação (Anexo 02) e autoavaliação (Anexo 03) das competências sociais das crianças, para posteriormente, através dos dados recolhidos, fazer-se a comparação entre os resultados das duas tabelas (Gráfico 01).

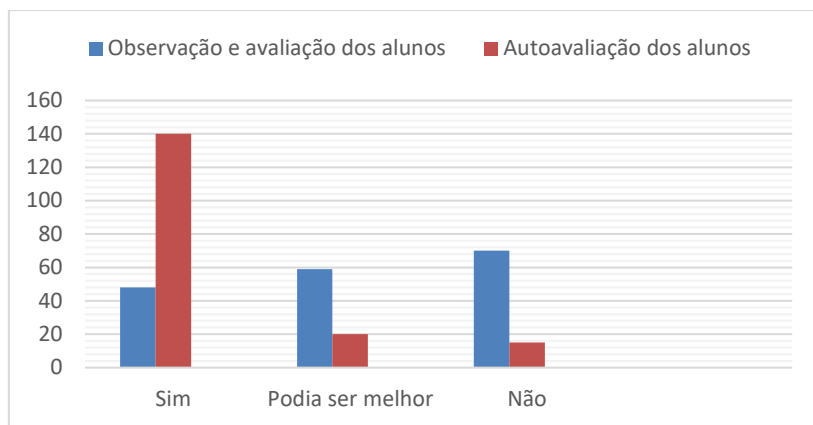


Gráfico 1 - Confronto entre os dados recolhidos pela observação e autoavaliação das crianças na “Construção de um cartaz sobre o traje minhoto”.

Desta forma, através da observação, constatamos que os grupos tiveram muita dificuldade na análise e seleção de informação com um tom de voz moderado, sendo, por vezes, introduzidos assuntos de conversa que não estavam relacionados com a tarefa proposta. No nosso ponto de vista, esta evidência revelou que alguns não estiveram motivados para a concretização da tarefa.

Assim, é possível verificar que grande parte dos alunos não tem perceção acerca do seu desempenho e comportamento, na medida em que através da análise das tabelas e do gráfico que daí resulta, constata-se diversas discrepâncias entre as autoavaliações das crianças e as observações efetuadas por nós, enquanto professoras e investigadoras do processo.

De modo mais concreto, os Grupo 1, 4 e 5 foram os mais chamados à atenção, não só em relação ao barulho que estavam a fazer, como também em relação à interação grupal face ao cartaz final a apresentar à turma. Assim, verificou-se que os elementos dos grupos mencionados demonstraram dificuldades em aceitarem a diferença de opiniões, em compreender o que os colegas sentiam e em saberem dialogar e negociar decisões. Segue-se, abaixo, o registo de um pequeno diálogo escutado no Grupo 1.

Luís: Eu quero colar esta imagem no cartaz, mesmo que vocês não queiram!
 Miriam: Não vais nada, tu não decides sozinho. É o grupo todo.
 Luís: Mas eu quero colar esta imagem.
 Miriam: Tu não mandas nem decides tudo sozinho.

Dadas as circunstâncias e aproveitando o facto de o Grupo 4 já ter colmatado esse desentendimento similar, retorquimo-lo a fim de ajudar o outro grupo a solucionar o problema:

Adulto: Expliquem a este grupo como resolveram o problema de decidirem como vai ser a estrutura do vosso cartaz e quais as imagens que vão colocar.
 Joana: Nós conversamos em grupo e decidimos como vai ser o nosso cartaz e quais as

imagens que vamos colar.

Adulto: E como decidiram?

Joana: Nós conversamos e depois cada um escolheu a imagem que queria colar.

Adulto: Ou seja, vocês decidiram por votação, foi isso?

Grupo: Sim!

Adulto: Muito bem! Este grupo fê-lo por votação, tentem fazer o mesmo.

De forma contrária, os outros dois grupos, o Grupo 2 e o 6, foram mantendo uma postura mais adequada, tentando ouvir-se uns aos outros, embora não fosse verificada a contribuição com ideias de todos por igual, pois alguns limitavam-se a ouvir o que os colegas sugeriam.

Em relação ao Grupo 3, este foi aquele que mais tranquilidade, respeito e união manifestou ao longo da realização da tarefa, sendo o único grupo que conseguiu, na maioria do tempo, falar baixo sem perturbar os outros colegas.

Consideramos que as dificuldades evidenciadas por alguns alunos face ao cumprimento das regras e em darem resposta ao pretendido de uma forma unânime e respeitadora, deveu-se ao facto de não estarem habituadas a partilharem opiniões nem a tomarem decisões em conjunto.

Apesar de todos os constrangimentos supracitados, aos poucos as crianças foram compreendendo o objetivo da atividade, construindo-se cartazes interessantes. Tudo isto foi possível através da capacidade que os mesmos tiveram em organizar o seu trabalho, partilhar e debater ideias e tomar decisões através da votação. Assim, apesar das dificuldades, como primeira experiência, permitiu aos alunos criarem progressivamente formas de entendimento e de resolução dos problemas, acabando por alcançarem os objetivos do trabalho, ainda que nalgumas circunstâncias isso se deveu a alguma interação e mediação com o adulto.

Posto isto, julgamos que no que concerne ao projeto de investigação, a intenção primordial desta atividade foi ultrapassada, dado que as diversas situações que presenciamos permitiram-nos averiguar e comprovar as carências que estas crianças ostentavam ao nível de competências sociais, tais como partilhar ideias e opiniões; respeitar as opiniões dos colegas; falar baixo para não perturbar os outros grupos; esperar a sua vez para falar e ajudar os colegas.

1.2. Ficha de trabalho “A Lenda de S. Geraldo”

No seguimento à exploração da primeira questão geradora do PCI “Quais os costumes e tradições de Braga?”, os alunos procederam à leitura e análise da Lenda de S. Geraldo, fim de conhecerem a lenda e explorarem o vocabulário novo e a gramática, como nomes próprios e comuns, adjetivos, verbos, divisão silábica. Os momentos de leitura são deveras importantes para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que lhes permite realizar o tratamento da

informação que um texto contém e que possibilitam a interação entre a criança e o texto em questão (Pereira, 2010).

Após este momento foi promovido um diálogo em que todos os alunos tiveram possibilidade de enunciarem ideias que extraíram da lenda e opiniões acerca do seu significado. Durante este momento foi perceptível o interesse que os alunos demonstraram sobre a lenda de S. Geraldo, pois no geral quase todos os alunos foram capazes de partilharem as suas ideias e opiniões, de respeitarem as opiniões dos colegas e de esperarem pela sua vez para falar.

No seguimento à exploração da primeira questão geradora do PCI “Quais os costumes e tradições de Braga?”, os alunos procederam à leitura e análise da Lenda de S. Geraldo (Anexo 04). Assim, como forma de consolidar o que já aprenderam com os novos conteúdos, os alunos realizaram a ficha de trabalho sobre a lenda de S. Geraldo (Anexo 05), previamente elaborada. Esta última relacionava-se com a parte gramatical da lenda, pois consideramos que é importante desenvolver atividades de teor gramatical na medida em que “as crianças no 1.º ciclo têm de aprender algumas etiquetas gramaticais, que são o ‘envelope’ de conceitos relevantes para a compreensão do modo como se organiza e funciona a língua” (Duarte, 2008, p. 18).

Apesar de identificarmos que o número de elementos por grupo deva ser determinado conforme a atividade em causa e os objetivos delimitados, ao nível da investigação decorrente, elegemos analisar as diferenças de comportamento das crianças entre o trabalho em pequeno grupo e o trabalho em pares. Tendo em conta este objetivo específico, optamos por não recorrer à grelha de avaliação e autoavaliação das crianças, focando-nos fundamentalmente na observação participante e nas notas de campo recolhidas. Importa ainda salientar que este trabalho de pares foi estruturado a partir da adaptação do método de aprendizagem cooperativa “Aprendendo Juntos” (Johnson, Johnson & Holubec, 1992, 1999).

Relativamente à organização dos grupos, os alunos foram distribuídos por grupos heterogéneos de dois elementos, a quem foram distribuídas fichas de trabalho. O objetivo deste trabalho era cada grupo elaborar em conjunto a respetiva ficha de trabalho e, no final, entregar uma única ficha pela qual o grupo seria posteriormente avaliado.

Atendendo aos resultados obtidos pela observação, julgamos que esta atividade foi bem-sucedida e não foram evidenciadas diferenças significativas entre o trabalho em pares (Figura 14) e o trabalho anterior em pequeno grupo. De um modo geral, a maior parte dos pares cooperou, interagindo adequadamente e ajudando o colega; partilharam ideias e opiniões, comunicando entre si; e trabalharam para atingir um único objetivo. Foi igualmente notório um esforço por parte dos alunos, no sentido de falarem num tom baixo, de forma a não perturbarem os restantes colegas.



Figura 14 - Alunos a trabalharem em pares.

Assim, dos treze grupos formados, onze deles já demonstraram trabalhar bem, pois observou-se a discussão de ideias e opiniões sobre o que iriam responder às várias perguntas da ficha. Segue-se um breve diálogo escutado num desses grupos, aquando da elaboração da ficha de trabalho.

Miguel: Eu acho que *Geraldo* é uma palavra aguda.

Renato: Não é não, *Geraldo* é uma palavra grave.

Miguel: Tens a certeza? Eu acho que não.

Renato: Olha, repara, a sílaba tónica é a penúltima: ge-RAL-do. Vês? Se a sílaba tónica é a penúltima então é uma palavra grave.

Miguel: [Volta a repetir a palavra, tal como o Renato fez: ge-RAL-do] Pois é, tens razão.

De uma forma um pouco diferente, pudemos verificar que apenas dois dos grupos continuaram a ter dificuldades em resolver os seus conflitos e a debater as suas ideias, pois em ambos os grupos, os alunos visados queriam assumir o papel de líder e a impor as suas opiniões ao colega. Também concluímos que cada um trabalhava por si, não cooperando entre si durante a realização da ficha. Apesar disto, através das nossas sucessivas chamadas de atenção, procurando mediar as interações entre os alunos, esses aspetos foram melhorando, o que se comprova pelo seguinte excerto de um diálogo:

[O Rodrigo escreveu de forma incorreta a palavra *viajar*]

Daniel: Viajar está mal escrito. Não é com *g*, é com *j*.

Rodrigo: Não preciso de ajuda, sei muito bem como se escreve. [Notou-se claramente que ficou com algumas dúvidas sobre a forma correta da palavra]

Adulto: O Daniel não é o teu par, Rodrigo? E, se estás a ter dúvidas, podes sempre conversar com ele, não achas?

Rodrigo: Sim, mas ele não me ajuda!

Daniel: Ajudo, sim! Acabaste de escrever mal uma palavra e eu ajudei-te. Tu é que não quiseste a minha ajuda.

Adulto: Vês? O Daniel ajuda-te, mas para isso têm que trabalhar em conjunto.

Rodrigo: Está bem. Desculpa Daniel.

Ao nível da investigação decorrente, consideramos que no geral este trabalho foi bem-sucedido, sendo que não verificamos disparidades significativas entre esta atividade e a atividade anterior em pequeno grupo. Quanto às crianças, observamos que a maior parte dos pares cooperou, interagindo adequadamente e ajudando o colega; partilharam ideias e opiniões, comunicando entre si; e trabalharam para atingir um único objetivo.

Posto isto, no geral, constatou-se algumas melhorias no desenvolvimento de competências sociais, mais concretamente na capacidade de os alunos partilharem e debaterem ideias, ouvirem e respeitarem as ideias dos colegas, saberem esperar pela sua vez para falar e ajudarem os colegas. Embora todo este processo seja progressivo, devido aos ritmos diferenciados acerca dos comportamentos das crianças, consideramos que as melhorias destacadas foram facilitadas pela diminuição da dimensão do grupo e pela sucessiva implementação de atividades cooperativas. Segundo Montoya *et al.* (2009) “a cooperação é uma filosofia de vida que não se adquire de um dia para o outro” (p.1), uma vez que é essencial fomentar determinadas atitudes e competências que a promovam e que facilitem o trabalho de equipa.

1.3. Ficha de trabalho “Os textos instrucionais e os textos narrativos”

Na medida em que compete ao professor “possibilitar um contexto de aprendizagem baseado na interatividade entre alunos, já que a aprendizagem cooperativa, quando bem organizada, tem influências positivas, tanto a nível sócio-afectivo como cognitivo e instrumental” (Alonso, 1996, p. 47), planificámos um trabalho de pequeno grupo cuja principal tarefa era analisar um texto instrucional e um texto narrativo e, posteriormente, resolver uma ficha de trabalho, a qual pretendia orientar e levar os alunos a refletir sobre determinadas dimensões que permitem identificar os traços gerais dos dois géneros textuais apresentados, assim como comparar os respetivos textos, definindo alguns aspetos comuns e não comuns.

A atividade sobre os textos instrucionais e os textos narrativos que aqui apresentamos integrou-se na temática do PCI e tinha como objetivos: reconhecer as finalidades dos textos narrativos e instrucionais; identificar dos traços gerais dos dois diferentes géneros textuais; comparar os respetivos textos, definindo alguns aspetos comuns e não comuns; definir, a partir da produção de um texto, algumas características do texto narrativo e do texto instrucional.

Para dar resposta aos objetivos acima mencionados selecionamos e organizamos um conjunto de atividades que promoveram a compreensão para o estudo de textos de narrativos e instrucionais. Como tal, consideramos pertinente que os alunos sejam capazes de comparar

diferentes textos e identificar as características gerais de cada um, para deste modo, compreenderem que cada texto possui uma organização, características e finalidades distintas.

Em simultâneo, foi feita uma relação com o projeto de investigação, dada a vertente cooperativa necessária para a sua resolução. Tratou-se, pois, de uma atividade realizada em grupo tendo por base a atribuição de papéis concretos no grupo, baseados na obra de Lopes e Silva (2009), com vista a observar e analisar a importância dos papéis durante a realização do mesmo. Os papéis atribuídos foram os seguintes: **capitão do silêncio**, que tem como papel controlar o nível de barulho do seu grupo; **porta-voz**, que é o aluno que no final deve apresentar à restante turma as conclusões que o seu grupo retirou sobre as diferenças e/ou semelhanças constatadas entre os textos apresentados; **guardião do tempo**, que tem como papel certificar-se de que o trabalho é terminado a tempo e horas e que sugere ao grupo uma divisão do tempo por cada uma das etapas de realização da atividade; o **intermediário**, que é o aluno que faz a ligação entre o grupo e o professor, de forma a limitar as deslocções durante o trabalho de grupo.

Neste sentido, começamos por elaborar previamente uma ficha de trabalho denominada “Textos instrucionais e os textos narrativos” (Anexos 08, 09 e 10) e dividimos as crianças em sete grupos de trabalho. Em termos de dimensão, formou-se cinco grupos de quatro elementos e outros dois grupos de três elementos.

De modo a que os alunos compreendessem mais facilmente a função de cada um, foram elaboradas fichas para os papéis a desempenhar e distribuídas a todos os grupos para que cada elemento do grupo preenchesse (Figura 15). Relativamente à escolha dos papéis, foram as professoras estagiárias que escolherem os mesmos.

GRUPO:	
Papéis dentro do grupo	Nomes dos elementos
Porta-voz (Escreve as ideias e decisões do grupo; transmite as conclusões do trabalho do seu grupo)	
Capitão do silêncio (Controla o ruído e o tom de voz dos colegas para não perturbar os restantes grupos; falar baixinho)	
Guardião do tempo (Controla o tempo que têm para resolver a tarefa, de forma a ser concluída a tempo e horas)	
Intermediário (Faz a ligação entre o grupo e o professor, para diminuir as deslocções durante o trabalho)	

Figura 15 - Ficha de papéis distribuída aos alunos.

A ficha referente aos papéis a desempenhar demonstrou ser muito útil, dado que

possibilitou aos alunos o desempenho de determinadas práticas sociais e a percepção de como devem dar cumprimento aos seus papéis.

No desenvolvimento desta atividade, ressaltaram duas componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa que consideramos terem sido fundamentais para o seu sucesso, nomeadamente a “interdependência positiva” e a “responsabilidade individual”. No que concerne à interdependência positiva, esta promove situações em que os alunos trabalham em conjunto, para maximizar a aprendizagem de todos os membros, dado que cada um deles só é bem-sucedido se todo o grupo o for também (Lopes & Silva, 2009). Em relação à responsabilidade individual, esta refere-se ao desempenho e ao contributo que cada elemento dá para o trabalho e/ou avaliação do grupo, estando intrinsecamente relacionada com a interdependência positiva (Freitas & Freitas, 2003), na medida em que se a mesma for bem estruturada num grupo, os seus membros vão sentir maior responsabilidade pessoal com vista a contribuírem para o esforço comum, havendo menos probabilidades de existirem “aproveitadores” do trabalho dos colegas (Gillies, 2007).

De acordo com Lopes & Silva (2009), “atribuir papéis ao grupo é uma das maneiras mais eficazes de se assegurar de que os membros do grupo trabalham juntos sem se atrapalharem uns aos outros e de forma produtiva” (p. 24). Atendendo a esta pressuposto, e no que concerne à investigação decorrente, foi possível verificar que a introdução e atribuição dos papéis proporcionaram o bom funcionamento do grupo, na medida em que grupos demonstraram interesse e dedicação na execução do trabalho, partilharam ideias, partilharam e ouviram ideias e opiniões, fizeram o máximo silêncio possível, e cumpriram o tempo determinado. De facto, houve um maior clima de cooperação e interdependência positiva; o nível de ruído baixou consideravelmente; e cada aluno cumpriu o seu papel e respetivas funções de forma responsável e empenhada.

Durante a realização da ficha, a nossa função passou por auxiliar os vários grupos, circulando pela sala, e recorremos por diversas vezes ao reforço positivo, elogiando o trabalho dos alunos e os comportamentos apropriados, pois essa atitude aumenta a auto-estima do aluno que está a ser reconhecido, ao mesmo tempo que fortalece a sua confiança. Segundo Sanches (2001), “estar muito atento aos pequenos sucessos e introduzir reforços positivos, oportunamente, é meio caminho andado para obter o sucesso dos alunos” (p. 58).

Em relação à interação dos grupos, constatamos que os alunos foram capazes de discutir sobre as questões que se encontravam na ficha em grupo, partilhando ideias e opiniões. Deste modo, consideramos que, na generalidade, este processo permitiu a construção de novos conhecimentos acerca destes géneros textuais, criando a oportunidade de desenvolver outras

competências nos alunos como a capacidade de comunicar e atender às opiniões do grupo, realizando um trabalho cooperativo para chegar a uma meta em comum (Figura 16).



Figura 16 - Crianças a resolverem a ficha de trabalho.

O Gráfico 03 compara os dados recolhidos pela observação das crianças (Anexo 11) e pela autoavaliação das mesmas (Anexo 12), na atividade atrás relatada. Comparativamente ao gráfico anterior é de assinalar que, progressivamente, as crianças vão sendo mais capazes de avaliar adequadamente o seu trabalho, o que revela uma consciencialização das suas atitudes e comportamentos durante a realização das tarefas. Além disto, constata-se, simultaneamente, que os níveis de satisfação aumentaram, o que se traduz numa melhoria das competências sociais evidenciadas pelos próprios alunos. As competências que os mesmos referiram ter utilizado com mais frequência foram “Contribuí com ideias”, “Ouvi e respeitei as ideias dos colegas” e “Estive interessado nas tarefas/atividades”.

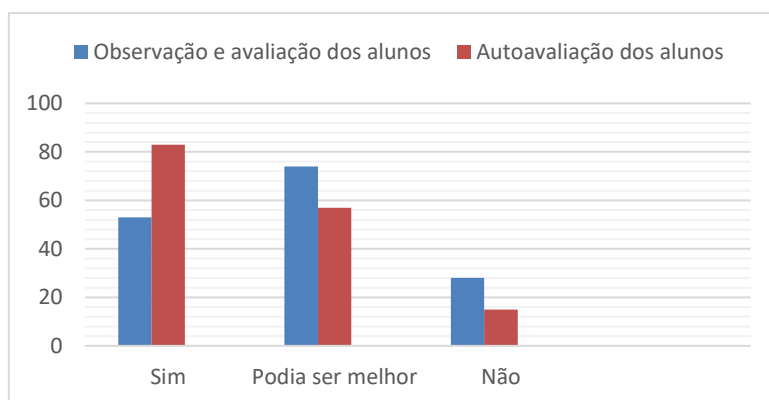


Gráfico 2 - Confronto entre os dados recolhidos pela observação e autoavaliação das crianças na ficha de trabalho “Os textos instrucionais e os textos narrativos”.

Concludentemente, no geral constatou-se algumas melhorias no desenvolvimento de competências sociais, principalmente na capacidade de os alunos negociarem, distribuírem tarefas e elogiarem os colegas. Embora todo este processo seja progressivo, havendo ritmos distintos acerca dos comportamentos das crianças, pensamos que as melhorias apontadas foram promovidas pela sucessiva implementação de atividades de carácter cooperativo. Segundo defende Montoya et al. (2009) “a cooperação é uma filosofia de vida que não se adquire de um dia para o outro” (p.1), sendo fundamental desenvolver determinadas competências e atitudes que a promovam e que fomentem o trabalho de equipa e a colaboração.

1.4. Análise de fotografias

Como forma de dar início à exploração da segunda questão geradora do PCI, “Quais as semelhanças e diferenças entre o antes e o agora da cidade de Braga?”, foram analisadas fotografias a fim de comparar as semelhanças e as diferenças, entre o antes e o agora, dos locais mais conhecidos e emblemáticos de Braga. Esta questão surgiu perante o interesse e curiosidade que os alunos demonstraram em explorar as semelhanças e diferenças da cidade de Braga ao longo dos anos.

Esta atividade, tal como as anteriormente apresentadas, integrou-se na temática do PCI e possibilitou fazer uma relação com o projeto de investigação, dada a vertente cooperativa necessária para o seu desenvolvimento. Tratou-se, assim, de uma atividade realizada em grupo, tendo por base o método de Aprendizagem Cooperativa intitulado “Pensar - Formar Pares – Partilhar” (Lopes & Silva, 2009). Como está esclarecido no Capítulo II, segundo os autores, este método permite que cada aluno pense na sua própria resposta e que a partilhe com um colega antes de ser apresentada à turma.

Começamos por promover um diálogo, cujo objetivo era conhecer as perceções dos alunos sobre as mudanças que ocorreram na cidade de Braga. Consideramos que é fundamental criar momentos de diálogo e partilha de saberes, de modo a que os alunos tenham a oportunidade de expressar as suas ideias e opiniões, desenvolvendo em simultâneo a capacidade para se exprimirem oralmente, com progressiva autonomia e clareza. De facto, acreditamos que “a capacidade do oral ensina-se, avalia-se e desenvolve-se, não de forma descontextualizada, mas enquadrado em situações discursivas e didáticas autênticas que surgem na gestão diária do currículo.” (Gonçalves, Guerreiro & Freitas, 2011, citado por Neto, 2014, p. 126).

Seguidamente, dividimos os alunos em grupos de quatro elementos, sendo atribuído a cada aluno do grupo um número de 1 a 4, e distribuímos fotografias, antigas e recentes, dos

locais mais emblemáticos e conhecidos da cidade de Braga, como o Bom Jesus, a Sé de Braga e a Praça da República (Anexo 13).

Posteriormente, enunciámos o assunto a ser discutido, sendo que neste caso a questão colocada foi: “Conseguem identificar algumas mudanças ou semelhanças entre o antes e o agora dos locais representados nas fotografias?”, para os alunos, em pequenos grupos, compararem as semelhanças e as diferenças dos locais representados nas fotografias. Colocada a questão, demos algum tempo às crianças para estas pensarem na sua resposta. De seguida, utilizamos os números atribuídos aos alunos para anunciar a constituição dos pares (por exemplo, o número 1 e 2 formam um par e o número 3 e 4 formam outro par) e solicitamos aos mesmos para discutirem o assunto em pares (Figura 17). Após a discussão das suas ideias e a construção de uma resposta consensual, solicitamos aos alunos que discutissem essa mesma resposta com o outro par do grupo, e que, em conjunto, construíssem novamente uma resposta consensualizada no grupo. Por fim, chamámos ao acaso alguns alunos para partilharem as suas ideias com a restante turma.



Figura 17 - Pares a analisarem as fotografias.

Ao longo desta atividade, foi notável, quer o empenho e a motivação de todos os grupos, quer a evolução significativa na interação entre os alunos, confirmando-se uma diminuição do número de conflitos e um ambiente cada vez mais harmonioso. Ao nível da aplicação do método, a maioria dos grupos cumpriu os seus passos, através da partilha e discussão de ideias, da escuta ativa e da unanimidade para chegar a uma resposta consensual. Como prova disso, vejamos o seguinte excerto, que evidencia, a interação que se deu num dos grupos quando da análise das fotografias.

Gabriel: Eu e o Luís achamos que a grande diferença que existe na fotografia da Avenida é que antes existia um elétrico!

Luís: Estão a ver aqui? [Diz o Luís apontando para a imagem do elétrico]

Joana: Pois é, não sabia que em Braga já tinha existido um elétrico. E olhem, os carros

também podiam andar na Avenida e agora é proibido, também é uma grande diferença não acham?

Gabriel: Sim, a Avenida mudou mesmo muito.

Inês: Então nas diferenças podemos pôr que antigamente existia um elétrico e agora não e que os carros podiam circular pela avenida e agora é proibido, concordam todos?

Luís, Joana e Gabriel: Sim!

Como verificamos com o excerto acima, a utilização deste método fomenta a “interação face a face”, fazendo com que haja a “maximização das oportunidades de interação, permitindo dinâmicas interpessoais de ajuda, assistência, apoio, animação e reforço entre os membros do grupo” (Monereo & Gisbert, 2005, p. 15). Consequentemente, os aspetos enunciados pelos autores contribuíram para que as crianças melhorassem o seu rendimento educativo, o que corrobora as considerações realizadas neste relatório acerca das potencialidades das estratégias de Aprendizagem Cooperativa.

Durante os diversos momentos de discussão oral entre os dois pares de cada grupo, que gerou mais tensão e ruído na sala, as crianças mostraram-se muito interessadas em fazer as respetivas comparações. No entanto, um aspeto que consideramos que dificultou a realização desta tarefa foi a questão do espaço, pois como a sala é relativamente pequena para uma turma tão grande, os pares não tinham muito espaço de distância entre si, o que gerou mais tensão e ruído na sala. Desta forma, compete aos professores fazerem uma boa gestão do espaço, pois a maneira como o espaço é usado afeta a atmosfera de aprendizagem das salas de aula, influenciam o diálogo e a comunicação e tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos (Arends, 1995, p. 97).

É ainda importante referir que o facto de ser feita a apresentação oral das respostas por cada grupo, por uma criança selecionada aleatoriamente, compeliu a que elas se dedicassem integralmente à tarefa proposta, desde o início até ao fim, de forma a não “denegrirem” a imagem do seu grupo durante esse momento.

As melhorias anteriormente refletidas no âmbito das relações interpessoais, são possíveis de ser reconhecidas através da análise das competências sociais da turma presentes na tabela de observação empregue, uma vez que aí se apuram melhorias nos seguintes aspetos: “Contribuiu com ideias”, “Ouvir e respeitar as ideias dos colegas” e “Esteve interessado nas tarefas/atividades”. No entanto, as competências, “Esperou pela sua vez para falar” e “Falou baixo para não perturbar os outros grupos”, são aquelas que apresentam resultados menos conseguidos. Ainda assim, as restantes competências sociais já se encontram com resultados consideravelmente positivos, verificando-se que as atividades desenvolvidas em trabalho de grupo cooperativo têm vindo a contribuir para o desenvolvimento de um conjunto de

comportamentos e atitudes benéficas à criação de um clima favorável para a aprendizagem (Gráfico 03).

Através desta atividade, tivemos também oportunidade de observar que a utilização da fotografia se revelou num importante recurso didático, dado que despertou nos alunos o desejo de aprender através da linguagem visual. De acordo com Asari, Antoniello e Tsukamoto (2004), “a utilização da fotografia pode estimular a observação e descrição das paisagens pelos alunos, preparando-os para tirarem suas próprias conclusões e elaborarem soluções para problemas da sua realidade, e não apenas como uma ilustração do conteúdo geográfico ministrado” (p. 183).

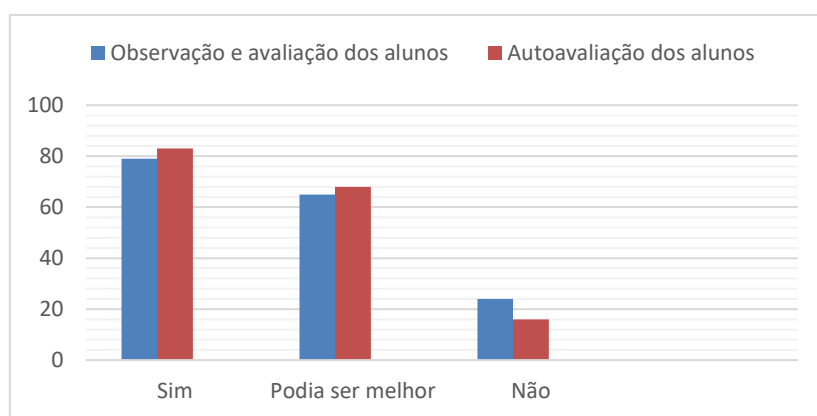


Gráfico 3 - Confronto entre os dados recolhidos pela observação e autoavaliação das crianças na “Análise de fotografias”.

No que concerne ao método aqui utilizado e explorado, consideramos que este revelou-se muito interessante e adequado, uma vez que permitiu aos alunos pensarem nas suas respostas à questão colocada – “Conseguem identificar algumas mudanças ou semelhanças entre o antes e o agora dos locais representados nas fotografias?” –, antes que esta fosse respondida por outros colegas. Também o facto de terem a oportunidade de pensar e partilhar as suas ideias com um colega, antes de o fazer com a restante turma, possibilitou a participação de todos, principalmente de crianças que por vezes se revelam mais tímidas e pouco interventivas.

De uma forma progressiva, os alunos desenvolveram competências sociais básicas e fundamentais a este tipo de trabalho, sendo que o facto de estarem cada vez mais habilitados, ao nível social, tornou-os, igualmente, mais eficientes no trabalho cooperativo, uma vez que

tal como outros constructos do domínio da cognição social, as atitudes constituem um elemento que medeia a aquisição de conhecimentos e a orientação do comportamento dos sujeitos: uma atitude positiva acerca de um determinado domínio escolar leva ao interesse e ao investimento do sujeito, enquanto uma atitude negativa conduz ao seu desinteresse e mesmo ao evitamento. Assim, as atitudes constituem uma variável importante para o estudo e a promoção da realização escolar. (Bessa & Fontaine, 2002, p. 87)

1.5. Jogo de revisão

No final da segunda Atividade Integradora da fase de desenvolvimento do PCI, como forma de avaliarmos os conhecimentos sobre a temática do PCI e de alguns conteúdos programáticos trabalhados até ao momento, consideramos pertinente desenvolver um jogo de revisão com base no método de Aprendizagem Cooperativa, designado por “Cabeças Numeradas Juntas” (Lopes & Silva, 2009).

Sumariamente, o jogo é realizado em grupos de quatro elementos sendo atribuído a cada elemento um número de um a quatro. Organizados os grupos, são formuladas questões que podem ser do tipo verdadeiro ou falso ou escolha múltipla. Depois de efetuada a pergunta é dado algum tempo para os alunos debaterem, em grupo, sobre qual a resposta correta. Terminado esse tempo é dito um número de um a quatro e só a criança a quem corresponde esse número mostra a resposta que o grupo escolheu e escreveu numa folha. Conforme o jogo decorre, os resultados obtidos por cada grupo são registados no quadro⁴, como ilustrado na figura (Figura 18).

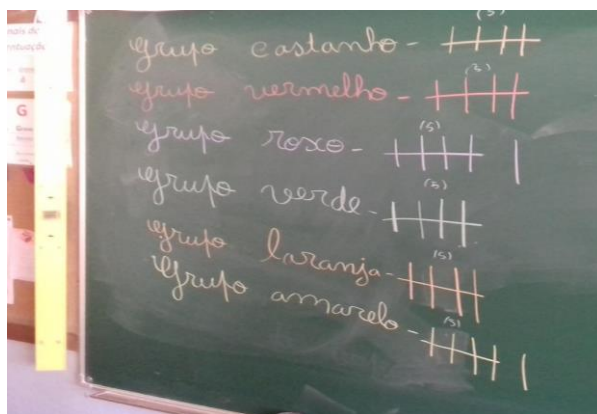


Figura 18 - Registos do resultado do jogo “Cabeças Numeradas Juntas”.

Este jogo permitiu desenvolver a colaboração, a convivência e o trabalho em equipa e implicou, essencialmente, que todos os elementos do grupo tivessem um papel igualmente relevante, quer no momento em que precisavam de discutir para chegar a um consenso acerca da resposta, quer na fase de ser dada a mesma, uma vez que obrigava a que todos tivessem atentos e preparados para responder. Assim, consideramos que este jogo se revelou numa estratégia bastante produtiva e eficiente, na medida em que proporcionou momentos

⁴ Para mais informações ou detalhes sobre o jogo consultar o Anexo 16 e 17.

interessantes e o desenvolvimento de um vasto leque de competências nos alunos, pois foi possível evidenciar que estes cooperaram entre si, esforçaram-se para dar o seu melhor, partilharam ideias, respeitaram as regras do jogo e refletiram acerca das respostas às perguntas colocadas.

Atendendo às circunstâncias implícitas na atividade, ressaltaram duas componentes essenciais diretamente relacionadas com a Aprendizagem Cooperativa que consideramos terem sido importantes para o seu sucesso: a “interdependência positiva” e a “responsabilidade individual”.

No que concerne à “interdependência positiva”, e conforme já referimos no presente trabalho, esta existe quando os membros de um grupo estão ligados de tal forma que a única maneira de alcançar o sucesso individual é através do sucesso do grupo, o que leva os alunos a coordenar os seus esforços para que todos beneficiem (Gillies, 2007, p. 33). Relativamente à “responsabilidade individual”, a mesma refere-se ao desempenho e ao contributo que cada elemento dá para o trabalho e/ou avaliação do grupo, estando intrinsecamente relacionada com a interdependência positiva (Freitas & Freitas, 2003), uma vez que se a mesma for bem estruturada num grupo, os seus membros vão sentir maior responsabilidade pessoal no sentido de contribuírem para o esforço comum, havendo menos probabilidades de existirem “aproveitadores” do trabalho dos colegas (Gillies, 2007).

Com base nestes pressupostos, o jogo em questão implicou que todos os elementos do grupo tivessem um papel ativo e pertinente, não só no momento em que precisaram de reunir para chegar a um consenso acerca da resposta à pergunta colocada, como também no momento de indicar a resposta final à turma, já que todos tinham de estar atentos e preparados para responder.

Assim, os alunos tiveram claro o sentido de responsabilidade individual e de grupo, pois foi assinalável o seu esforço durante o processo de negociação das respostas (Figura 19 XXX), de forma a que todos pudessem beneficiar com as respostas corretas e com o contributo de cada um.



Figura 19 - Alunos, em grupo, a negociar a resposta, durante o “Jogo de revisão”.

No que concerne à forma como os alunos executaram a atividade, evidenciamos que estes se encontravam bastante interessados e motivados, o que no nosso ponto de vista se deveu ao facto de não serem, habitualmente, concretizadas atividades de carácter lúdico. Segundo defende Sousa (2003), a criança necessita de “atividades lúdicas e ao satisfazer estas necessidades satisfaz todas aquelas que são fundamentais ao desenvolvimento equilibrado de todo o seu ser” (p. 165). Depois, também acreditamos que esse entusiasmo se deveu ao facto de os alunos terem desenvolvido competências sociais básicas e essenciais ao trabalho cooperativo, o que as fez sentirem-se cada vez mais capacitadas ao nível das relações sociais.

Contudo, apesar das considerações anteriormente descritas, o domínio das competências sociais revelou ser um processo complexo e evolutivo e, para algumas crianças, demonstrou, de facto, ser mais demorado e difícil do que para outras. Assim, ao longo desta atividade isso não foi exceção, o que levou à existência de momentos que o evidenciam. Como exemplo, salientamos uma situação em que um aluno mostrou o cartão com uma resposta que não coincidia com aquela que tinha negociado com o seu grupo, levando a que o restante grupo refutasse de forma enérgica a sua resposta. Questionados sobre o que se passava, as crianças do grupo visado explicaram que todos eles, exceto o aluno em causa, achavam que a resposta a dar seria outra, mas que, como era esse aluno a responder, o mesmo resolveu ir contra a vontade dos membros do grupo, mostrando a resposta que o próprio considerava ser a correta. Aproveitando-se esta situação, foi promovido um diálogo de modo a relembrar aspetos a ter em consideração aquando do trabalho de grupo e que no caso de discórdia ou de opiniões divergentes, deveriam recorrer à votação. Depois deste momento, o aluno reajustou-se às regras do jogo e às competências sociais necessárias, ouvindo e respeitando a opinião dos seus colegas

sempre que o seu número era solicitado para dar uma nova resposta.

Relativamente às competências sociais, importa referir que foi a última vez em que empregamos a tabela de observação (Anexo 18) e autoavaliação das competências sociais da turma (Anexo 19). Através da análise da primeira, são de destacar algumas melhorias, embora seja pertinente esclarecer que se constatou que gradualmente esses progressos se tornavam menos claros e significativos. Na nossa opinião, tal deve-se porque os alunos foram atingindo um razoável nível de competências sociais que tendem a afirmar-se nas diferentes oportunidades de trabalho cooperativo. No que concerne ao nível da autoavaliação dos alunos, também se constataram estas circunstâncias, nesse caso relacionadas com uma melhoria na capacidade de reflexão, que se comprovam pela aproximação aos dados recolhidos pela nossa observação (Gráfico 04).

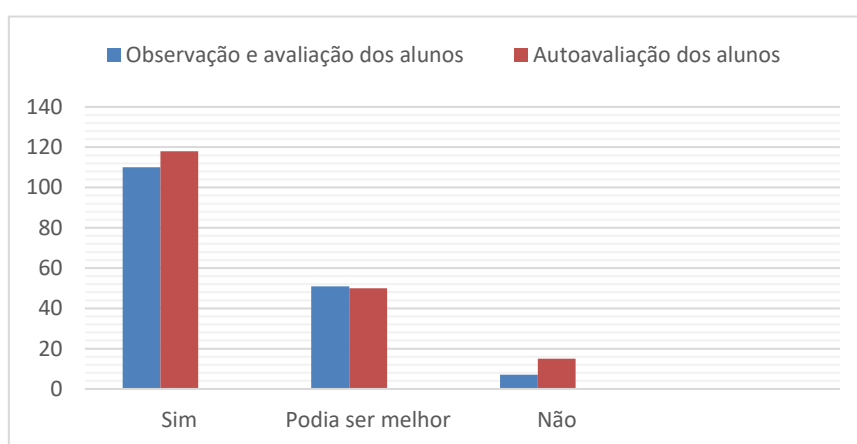


Gráfico 4 - Confronto entre os dados recolhidos pela observação e autoavaliação das crianças no “Jogo de revisão”.

2. Contributos da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento social dos alunos

A confluência do enquadramento teórico como suporte à intervenção prática obriga, neste momento, a uma reflexão que identifique, de forma plena e globalizante, quais os contributos da Aprendizagem Cooperativa no desenvolvimento social dos alunos. De forma empírica, associando todos os contributos teóricos com o manancial informativo construído e obtido a partir da vertente prática deste projeto, é possível concluir, de forma clara e objetiva, que a aprendizagem cooperativa promove competências sociais nos alunos.

Mediante tal, consideramos pertinente fazer uma comparação entre os dados recolhidos entre a primeira e a última atividade acima referenciadas, com base nas tabelas de observação das competências sociais utilizadas. Ressalte-se que essa técnica de recolha de dados, tal como

descrito no processo metodológico, era constituída por um conjunto de sete capacidades que consideramos ser fulcrais para trabalhar em grupo, após a análise da obra de Lopes e Silva (2009). Por cada atividade, eram colocados o número de alunos de acordo com o seu desempenho nessas competências sociais, que eram avaliadas consoante os itens: “Sim”, “Podia ser melhor” ou “Não”. Desta forma, o gráfico que se segue (Gráfico 05) representa esses dados obtidos em termos percentuais, na medida em que não se tornou viável a análise em termos quantitativos, pois o número de alunos variou nas diversas atividades e isso afetou os dados obtidos, o que levaria a correr riscos de análises enviesadas. Obtemos, assim, tendências em termos percentuais, que nos dão uma percepção global da evolução dos resultados apurados.

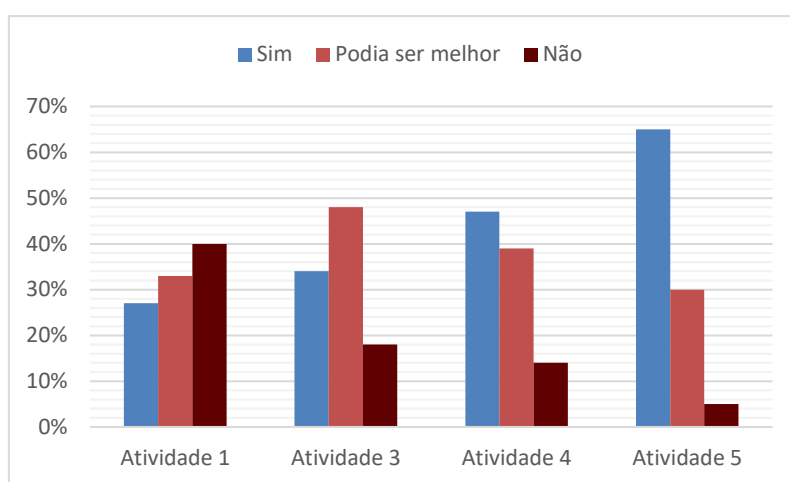


Gráfico 5 - Evolução das competências sociais observadas em quatro atividades do PCI.

Assim, com base na análise do gráfico, é possível verificar-se os progressos conquistados ao nível da aquisição das competências sociais da turma, uma vez que entre a primeira e a quinta atividade (de referir que na segunda atividade, não foram utilizadas as tabelas de autoavaliação e observação), houve uma diminuição da percentagem de alunos que não revelavam competências sociais, passando esta de 40% para 5%. Pelo contrário, verificou-se um aumento da percentagem de crianças que começaram a exibir muitas dessas competências, a qual passou de 27% para 65%. Tais evidências foram, fundamentalmente, fruto das estratégias de Aprendizagem Cooperativa utilizadas que, ao estimularem o uso de competências sociais, beneficiaram a sua sistematização, consolidação e aperfeiçoamento.

Em termos mais concretos, refletimos seguidamente, acerca das evoluções que consideramos mais significativas, relativamente às **competências sociais** analisadas nas diferentes atividades, com base nas nossas interpretações dos resultados obtidos e tendo em

consideração o nosso papel de observador participante nas atividades desenvolvidas para o efeito.

Compreendeu o que era para fazer

No que concerne a esta competência, nas primeiras atividades observamos que os alunos sentiram algumas dificuldades, pois o facto de terem que se organizar de uma forma distinta à habitualmente utilizada pela docente titular, levou a que estes se entusiasmassem e falassem ao mesmo tempo em momentos menos apropriados. Deste modo, foi necessário estimular as crianças a prestarem atenção aos adultos aquando da explicação de determinada tarefa e a concentrarem-se no seu discurso para que pudessem realizar as atividades com sucesso. No entanto, um aspeto que tivemos sempre em consideração, foi o de realizar várias vezes a demonstração das atividades, com o intuito das mesmas se tornarem mais perceptíveis a todas as crianças. Uma estratégia bastante utilizada consistiu em explicarmos primeiramente a atividade e, posteriormente, as crianças verbalizarem as nossas intenções, permitindo-nos assim analisar se estas compreendiam o que tinham que fazer e como o deveriam fazer.

Simultaneamente, as evoluções que se apuraram neste sentido também tiveram muita influência na melhoria das capacidades sociais das crianças ao nível da comunicação, da aceitação e do respeito que beneficiaram o comprometimento com as tarefas propostas.

Contribuiu com ideias

Esta competência revelou ser uma das quais os alunos se mostraram de forma relativamente constante e num nível satisfatório, dado que a maioria dos alunos partilhava as suas ideias e opiniões com grande euforia e entusiasmo.

Deste modo, a maioria dos alunos progrediu e tornou-se bastante eficiente na partilha de ideias e opiniões. Contudo, importa evidenciar a existência de alguns casos particulares de alunos que não participavam, tanto quanto o desejável. Talvez só com o expandir deste projeto e através da utilização de outras estratégias mais específicas, com particular atenção a estas crianças, fosse possível ter resultados mais visíveis e positivos, na medida em que o nível de desempenho neste tipo de competências é diferenciado de criança para criança, pelo que, numa atitude de avaliação criterial, podemos avaliar uma criança de forma positiva, embora ainda existam algumas dificuldades na comunicação, mas tenha progredido face aos objetivos previamente estabelecidos.

Ajudou os colegas que precisavam

Esta foi uma das competências em que os alunos demonstraram mais dificuldade e onde a sua evolução foi mais lenta, pois as crianças apresentavam dificuldades em conseguir estabelecer um espírito de entreaajuda e cooperação, sendo muito individualistas e pouco habituados a tomarem decisões em conjunto. Porém, ao longo do projeto, verificou-se uma evolução relevante desta competência, devido à apropriação das atividades grupais e ao caráter de interdependência positiva. Isto levou a que os alunos com menos dificuldades ajudassem os colegas com mais dificuldades para que, no final, todos saíssem beneficiados.

Assim, apenas nas últimas atividades esta competência foi, efetivamente, posta em prática, principalmente no “Jogo de revisão”, onde, talvez pela motivação causada pelas suas características, se conseguiu constatar o facto de não haver nenhuma criança que não ajudasse os colegas, de uma ou de outra forma.

Ouviu e respeitou as ideias dos colegas

Verificou-se que, apesar de haver melhorias, a maioria dos alunos demonstrou dificuldades em compreender o que os colegas sentiam e em aceitar as diversas opiniões, pelo que os dados recolhidos não indicam mudanças muito reveladoras. Todavia, apesar de ser um pouco complicado para estas crianças compreenderem e aceitarem posições diferentes à sua, característico da faixa etária que atravessam, constatou-se um esforço, por parte dos alunos, em tentar aceitar essas diferenças, compreendendo ser fundamental um consenso dentro do grupo para que este atingisse o sucesso desejado. Deste modo, é fulcral que esta competência seja integrada e relacionada com outras competências sociais de forma a que sejam trabalhadas simultaneamente. Perante tal, é essencial que sejam criadas experiências de aprendizagem que permitam que as competências sociais se manifestem e se desenvolvam de uma forma progressiva e sustentada.

Esperou pela vez para falar

Ao nível desta capacidade, a turma apresentava uma certa dificuldade, quer nas tarefas escolares, quer na grande maioria dos momentos do dia. Eram diversas as situações cujos alunos queriam falar primeiro, e não compreendiam que deviam esperar pela sua vez, de modo a que cada criança tivesse a sua oportunidade de falar e expor as suas ideias. Isto dificultava, por vezes, a realização das tarefas, gerando instabilidade e insegurança nos alunos, para além de alterar o clima da sala de aula. Contudo, foi possível observar melhorias significativas nas

últimas atividades, resultantes do trabalho constante por parte de todos os intervenientes.

Esteve interessado nas tarefas/atividades

Esta competência foi a que melhores resultados teve desde o início até ao fim do desenvolvimento do PCI, uma vez que os alunos sempre demonstraram bastante interesse e entusiasmo durante as atividades propostas. Assim, consideramos que o facto de as atividades desenvolvidas ao longo do projeto apresentarem um carácter mais prático e terem sido planeadas com base nos interesses e curiosidades das crianças, levou a que as mesmas participassem de forma empenhada e motivada nas tarefas e atividades propostas.

Neste sentido, as atividades integradoras permitiram trabalhar o que está consignado no currículo, ao mesmo tempo que possibilitaram fazer uma gestão flexível deste, tornando o ensino e aprendizagem mais significativo e motivador para a aprendizagem. Através do desenvolvimento do PCI e do tema cultura, os alunos compreenderam o porquê de realizar as atividades, melhoraram o desempenho das tarefas, deixaram de ser inibidos e passivos no seu processo de ensino e aprendizagem e tornaram-se mais autónomos, responsáveis e abertos.

Falou baixo para não perturbar os outros grupos

No que concerne a esta competência, alguns alunos sentiram muitas dificuldades em respeitá-la, uma vez que se tratava de uma competência que não evidenciava uniformidade em todos eles. Assim, o facto de nem sempre ser cumprida, além de alterar o clima da sala, tornava igualmente o ambiente, por vezes, menos propício para a aprendizagem.

Porém, averiguaram-se melhorias significativas, provenientes das sucessivas chamadas de atenção, quer da nossa parte, quer da parte dos colegas que se sentiam perturbados com o excesso barulho e que devido a isso não se conseguiam concentrar na realização das suas tarefas.

Posto isto, consideramos que as atividades baseadas na Aprendizagem Cooperativa permitiram o desenvolvimento de uma multiplicidade de competências sociais na criança. Esta exposição possibilita, globalmente, responder à pergunta de partida, afirmando claramente os contributos positivos e notórios da aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais.

De forma unânime, e fazendo uma análise dos objetivos inicialmente definidos, diversos autores caracterizam como imensamente positivos os contributos da aprendizagem cooperativa

para a promoção de competências sociais nas crianças, na melhoria do processo de ensino e aprendizagem e para a construção e exploração de um modelo profissional inovador, fraturante com o modelo de ensino tradicional, enraizado numa vertente predominantemente expositiva e unívoca da comunicação e das relações.

Em suma, todas as atividades desenvolvidas permitiram que os alunos participassem na construção de aprendizagens significativas e funcionais, que partiram de situações e objetos reais, experienciadas no desenrolar do projeto e que foram transportadas para a execução das atividades (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002). Consequentemente, e mediante as diversas justificações provenientes da observação, dos processos e dos resultados obtidos com o PCI, é possível verificar que uma prática de ensino e aprendizagem assente numa integração da dialética entre o eu e o outro

é um caminho apropriado para melhorar a qualidade das aprendizagens, numa perspectiva competencial, ligando o saber ao saber fazer, o pensar ao agir, a autonomia e a participação, a formação pessoal e a social. É isto que dá sentido à escola. (Alonso, 2005, p. 13)

3. Contributos da construção do Projeto Curricular Integrado e a cultura local

Através dos desenhos globais e mapas de conteúdo das atividades integradoras, podemos constatar que em todas as atividades as crianças trabalharam e aprenderam conceitos relacionados com as diferentes áreas de conhecimento, ao mesmo tempo que trabalhavam e iam aprendendo conceitos relacionados com a temática que estavam a explorar.

Neste sentido, foi possível compreendermos de que forma a construção de PCI contribuiu para a promoção da cultura local como um elemento essencial de motivação para a aprendizagem, bem como para a melhoria dos processos de desenvolvimento curricular. Deste modo, o desenvolvimento curricular através da cultura, permitiu aos alunos conhecerem e experienciarem novas formas de acesso ao conhecimento, efetuarem aprendizagens fulcrais para a participação em sociedade, compreenderem a vida que os rodeia e assumirem uma postura autónoma e responsável diretamente relacionada com os seus interesses e capacidades.

De um modo geral, ao longo do projeto, os alunos construíram aprendizagens relacionados com a cultura e o meio local, o que lhes permitiu desenvolver e aprofundar os seus conhecimentos sobre a Natureza e a Sociedade que os rodeia. Através das atividades realizadas, os alunos aprenderam a valorizar e conservar o seu património histórico e cultural, bem como a sua identidade e raízes. Consequentemente, adquiriram a noção de

responsabilidade mediante a sociedade e a cultura a que pertencem, ao reconhecerem a importância da conservação e respeito deste património.

CAPÍTULO VI:

Considerações Finais

Apresentação

Neste último Capítulo são realizadas algumas considerações finais acerca da realização da investigação apresentada. Deste modo, a presente reflexão está dividida em três partes: primeiramente, é realizada uma breve abordagem ao processo de aprendizagem; posteriormente, apresenta-se uma nota sobre a importância da implementação da Aprendizagem Cooperativa e do PCI no desenvolvimento profissional; por último, faz-se uma resenha sobre as principais limitações e recomendações

1. Aprendizagens escolares dos alunos

A globalidade do processo de intervenção foi construída a partir das curiosidades e interesses individuais e sociais dos alunos, decisivamente estruturantes para o plano de intervenção. Ao longo do período de observação, essencial para a definição da globalidade do plano de intervenção, constatou-se que o grupo de alunos do 3.ºC apresentava dificuldades ao nível das relações interpessoais. Neste seguimento, foi nosso objetivo aprofundar a nossa bagagem teórica ao nível da Aprendizagem Cooperativa, que funcionou como base e orientação da nossa intervenção pedagógica e do processo de investigação.

Esta constatação, gerada ao longo do período de observação, reforçou a necessidade de introduzir estratégias da Aprendizagem Cooperativa capazes de promover competências sociais relacionadas com a cooperação, a compreensão, a ajuda e o respeito. O projeto visava, assim, melhorar as competências sociais dos alunos através de exploração de vários procedimentos próprios do trabalho cooperativo, dando a oportunidade de os mesmos desenvolverem a aprendizagem com diferentes tipos de formas de agrupamento e de interação com os outros.

Neste seguimento, ao longo do projeto, foram desenvolvidas várias atividades em diferentes formas grupais, particularmente em pequeno grupo e pares, em que se procurou complexificá-las, sucessivamente, com o objetivo de se conseguir que, cada vez mais, os alunos necessitassem de cooperar para que o grupo fosse bem-sucedido. Consequentemente, as crianças desenvolveram atitudes de colaboração, ajuda e respeito, tornando-se assim mais eficientes socialmente e, por inerência, bem-sucedidos do ponto de vista académico.

Ao nível do tema de investigação constatamos que, embora tenha sido implementado num período de tempo consideravelmente reduzido, foi evidente um percurso evolutivo nas

capacidades e competências dos alunos para trabalhar cooperativamente e na motivação e predisposição pelo trabalho em pequeno grupo.

Posto isto, tendo em atenção os progressos que os alunos tiveram, consideramos que estes revelaram grandes potencialidades ao nível da cooperação. Contudo, também temos a noção de que seria imprescindível continuar a trabalhar atividades deste género, de modo a que os alunos desenvolvessem, plenamente, as suas competências sociais, e com isso ampliassem a capacidade de cooperar.

Aproveitamos ainda para evidenciar a importância da promoção de atitudes de cooperação e colaboração desde o 1.º ciclo, com base nas palavras de Nelson-Le Gall, que defende que

as experiências de partilha durante o processo de aprendizagem devem ocorrer logo desde o Ensino Básico. Caso contrário, a crescente habituação ao contexto competitivo e a interiorização dos seus valores e normas dominantes fará com que os alunos, quando confrontados com o trabalho cooperativo, lhe resistam, nomeadamente por considerarem que colaborar com os outros, solicitando ou fornecendo ajuda, não é considerado um comportamento normal dentro da sala de aula. (Le Gall, 1992, citado em Bessa & Fontaine, 2002, p. 153)

2. Desenvolvimento curricular e profissional

A prática, mais concretamente o estágio, constitui a entrada na vida profissional, onde cada estudante define o seu trajeto profissional, confrontando-se com o seus conhecimentos, receios, expectativas e valores. A formação docente constrói-se, assim, através de uma reflexão contínua sobre as práticas, de forma a melhorar cada vez mais a sua ação e de modelar a sua identidade pessoal e profissional. O estudante, candidato a professor, começa a desenvolver uma prática que lhe permite representar as suas competências, capacidades, atitudes e valores. Segundo Perrenoud (1997, p. 184)

toda a formação inicial contribui, pela sua simples existência, para a construção de uma identidade profissional, quanto mais não seja ao criar solidariedades, um “espírito de corpo”, uma cultura comum quanto aos valores, mas também e sobretudo pelos modos de falar, raciocinar, colocar e resolver os problemas.

Neste seguimento, consideramos que é fundamental que o professor domine um conjunto de saberes que vão para além da sua ação pedagógica em sala de aula. Embora cada um seja agente ativo e dinâmico na sua construção identitária, esta não se processa de forma isolada. O exercício de coordenação e a interação com todos os intervenientes da ação educativa são elementos que também caracterizam a identidade de um professor. Segundo Sarmiento (2012),

a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar (p. 25).

Deste modo, além do conhecimento científico, o qual dota o profissional de educação de um conjunto de conhecimentos essenciais ao desempenho das suas funções, é fundamental que este possua também um conhecimento didático, que lhe permita implementar atividades pedagógicas que potencializem a aquisição plena dos conteúdos programáticos.

Mediante o exposto, consideramos que é essencial que o professor e/ou educador tenha um conhecimento profundo do currículo, que lhe possibilite construir e desenvolver atividades capazes de trabalhar o mesmo de uma forma aberta e flexível. Partindo desta afirmação, no âmbito deste percurso desafiamo-nos a implementar um PCI, dado que um dos objetivos deste estudo passava por “averiguar os contributos do Projeto Curricular Integrado na adequação e construção do currículo aos contextos educativos e aos propósitos da aprendizagem escolar”.

O PCI deve, antes de mais, ser um documento aberto e integrador do meio envolvente e das particularidades dos alunos. Deste modo, a construção do PCI implica mobilizar todos os educadores e professores na construção e implementação de uma educação de qualidade, que possibilite satisfazer as necessidades educativas e formativas dos alunos, tornando o processo de ensino e aprendizagem atrativo e motivador, conferindo ao currículo um “um carácter provisório, problemático, integrado e crítico, exigindo uma atitude de construção activa e de investigação nos contextos experienciais e sociais de produção e reprodução cultural, que permitam encontrar um significado para a experiência humana” (Alonso, 2002, p. 85).

Mediante tal, ao desenvolvermos este projeto fomos compreendendo, de uma forma concreta, o potencial curricular e pedagógico desta metodologia, na medida em que exige dos seus intervenientes uma investigação constante sobre os temas de estudo, bem como das formas de tornar as aprendizagens mais reais e significativas. O desenvolvimento de um PCI permite, assim, aos profissionais de educação adotarem uma perspetiva crítica relativamente ao currículo, de modo a desenvolverem e dinamizarem atividades articuladas e integradas que vão ao encontro das metas e objetivos definidos para cada ano de escolaridade.

Posto isto, consideramos que este instrumento revelou ser bastante eficiente devido à sua polivalência e flexibilidade, possibilitando, em qualquer momento, modificar a ação previamente definida, em consonância estreita com os interesses e necessidades dos alunos ao longo da intervenção prática, sem deixar de cumprir com as exigências do currículo prescrito, na medida em que permitiu encontrar outros sentidos para a sua exploração. Deste modo, através

do desenvolvimento do PCI, tivemos a oportunidade de desenvolver competências que nos permitiram refletir, a fim de dialogar com os alunos, abrindo-lhes espaços para poderem expressar os seus pensamentos e ideias, com vista a trazerem para a aula a sua própria realidade e identidade.

Ao longo de todo o projeto assumimos ainda a postura de um investigador autónomo, que procurava dar resposta à questão da aprendizagem cooperativa enquanto promotora de competências sociais, mas concomitantemente um investigador que procurava melhorar a sua prática profissional.

Embora inicialmente tenha sido um pouco complexo iniciar este projeto, pois não possuíamos conhecimentos metodológicos acerca da investigação-ação, atualmente, consideramos esta metodologia uma estratégia adequada e viável para o desenvolvimento profissional dos educadores e professores. Esta metodologia permite melhorar as ações dos profissionais em ciclos de investigação, ação e reflexão, que se refletem quer na melhoria dos processos da aprendizagem escolar, quer nos processos de desenvolvimento curricular e profissional. Assim, atendendo à experiência que tivemos, julgamo-la como uma estratégia relevante de ação e reflexão que teve um impacto francamente positivo no desenvolvimento e aprofundamento da nossa postura curricular e pedagógica.

Ainda no âmbito do desenvolvimento curricular e profissional, consideramos que é importante salientar a aprendizagem profissional. Assim, o futuro professor e/ou educador deve ser capaz de trabalhar e transformar o currículo, tornando-o mais aberto e flexível, sensível às condições do contexto social envolvente e promotor de uma aprendizagem significativa. A aprendizagem profissional surge igualmente com a necessidade de organizar toda a ação letiva a com base nos conhecimentos e experiências das crianças, assumindo-se como intervenientes ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Enquanto futuras profissionais em educação, temos ainda a mencionar que esta experiência revelou ser um processo de aprendizagem imprescindível a um profissional que deseja enfrentar os desafios de uma carreira rigorosa e exigente. Deste modo, a prática pedagógica permitiu-nos adquirir uma série de competências, tais como: compreender e assimilar a teoria e a prática; interiorizar as suas relações intrínsecas; aprender as particularidades da profissão; enfrentar desafios; e conhecer as diversas realidades do dia-a-dia num contexto educativo. Ao longo deste percurso lutamos, desafiarmo-nos a aprender e a evoluir enquanto pessoas e, principalmente, enquanto profissionais.

Deste modo, podemos dizer que

ensinar não é somente transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. O professor em sala de aula deve estar aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas, sendo um ser crítico e inquiridor, inquieto perante o que lhe é apresentado (Freire, 1996, citado por Medeiros & Valente, 2010, p. 6).

3. Limitações e Recomendações

Apesar de todas as potencialidades constatadas a partir da implementação deste projeto, permanecem algumas limitações no estudo, que merecem a devida atenção dado que obstaculizaram uma análise mais profunda sobre a importância da aprendizagem cooperativa na promoção de competências sociais.

Embora tenha existido uma colaboração por parte da professora cooperante, em determinados momentos tornou-se algo complexo gerir a organização do currículo e da prática pedagógica de acordo com as suas ideias e planos. Por vezes existia uma certa limitação nas atividades a serem realizadas, o que provocou a não concretização de algumas e a alteração de outras. Deste modo, sentimos algumas dificuldades em dinamizar a prática pedagógica, dado que a Professora Cooperante não estava habituada a interpretar o currículo numa perspetiva de projeto. Assim, a gestão, por vezes, inflexível do currículo e a obrigatoriedade de trabalhar aqueles conteúdos naquele momento, impediu alguma inovação na prática.

Contudo, consideramos que conseguimos ultrapassar estes obstáculos, através da planificação de atividades que permitiram a aquisição de aprendizagens significativas, bem como o desenvolvimento de várias competências, tais como a autonomia, a cooperação e o espírito crítico.

Destacamos ainda como um desafio a nossa adaptação à metodologia de PCI, pois apesar de estarmos conscientes da sua aplicação em termos teóricos, não estávamos ainda muito confiantes de como um projeto desta natureza se iria desenvolver na prática. No entanto, com a ajuda do nosso orientador e através do manancial teórico existente sobre esta metodologia, pensamos que conseguimos ultrapassar esta limitação e elaborar um projeto bastante cativante e motivador, o que proporcionou aos alunos algumas atividades marcantes e a construção de aprendizagens significativas.

O tempo destinado ao desenvolvimento prático dos projetos parece-nos demasiado curto, revelando-se difícil desenvolver na totalidade com os alunos um espírito de grupo e de cooperação, pois este é um processo em que não se observam resultados eficazes num curto espaço de tempo. Contudo, o pouco tempo disponível estabelece limitações que, ainda assim, não colocam em causa a validade e o interesse da investigação.

De facto, consideramos que a aprendizagem cooperativa necessita de mais tempo de

implementação e mais articulação com a prática da professora titular. Recomenda-se, então, que a implementação da aprendizagem cooperativa seja promovida e que se estimule a distinção desta em relação ao trabalho de grupo tradicional, desde logo na formação inicial de professores; recomenda-se, também, que se divulguem os seus benefícios e vantagens, evidenciando a necessidade de fazer dela uma estratégia frequente e com significado, nas nossas salas de aula, tanto para os professores, como para os alunos, afinal, os visados destes processos de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L.G. (1994). “*Projecto Curricular, Formação de Professores e Mudança Educativa*.” In Alonso, L. G. et al. *A Construção do Currículo na Escola. Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento Curricular e Metodologia de Ensino – Manual de Apoio ao Desenvolvimento de Projectos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança - PROCUR. Texto policopiado.
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação. Vol. I e II. Dissertação de Doutoramento*. Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2001). *A abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma proposta de inovação das práticas na Escola Básica*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2002a). Nota de Abertura. In L. Alonso, M. J. Magalhães, I. Portela & G. Lourenço (Autores). *Projecto PROCUR – Contributo para a Mudança nas Escolas* (pp.15-16). Braga: Universidade do Minho / Centro de Estudos da Criança.
- Alonso, L. (2002b). *Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR*. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, n.º 5, pp.62-88.
- Alonso, L. (2004). *A construção de um paradigma curricular integrador*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, M. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. *Actas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp.15-30). Porto: Areal Editores.
- Alonso, L., & Lourenço, G. (1998). *Metodologia de Investigação de Problemas - Projecto PROCUR*. Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L., & Silva, C. (2005). *Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Apple, M. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Arends, I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Arends, I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.
- Asari, Al. Y.; Antonello, I. T.; Tsukamoto, R. Y. (org.) *Múltiplas Geografias: ensino – pesquisa reflexão*. Londrina: Edições Humanidades, 2004.
- Azevedo, F. (2010). *Metodologia da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

- Bassedas, E.; Huguet, T. & Solé (2010). *Aprender y enseñar en educación infantil* . (3.^a ed.). Barcelona: Graó.
- Beane, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Tradução Aurora Narciso. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bessa, N & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender – Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2000). *Educar Hoje – Ajudar a Aprender* . Lisboa: Lexicultural.
- Carvalho, G., Freitas M. L.V. (2010). *Metodologia de Estudo do Meio*. Angola: Plural Editores.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Vol. XIII.
- Dewey, J. (1968). *Democracy and education*. . New York: Macmillan Publishing Company.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Coleção Epistemologia e sociedade: Instituto Piaget.
- Díaz-Aguado, M. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación
- Druart, D. & Waelput, M. (2008). *Cooperar para prevenir a violência*. V. N. Gaia: Edições Gailivro;
- Ferreira, M. (2011). *Inovação Educativa - Modelos Curriculares e Produção de Mudança no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2000) *Aprender a Ensinar. Ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de Investigação: Da concepção á realização*. Loures: Lusociência.
- Freitas, C. & Araújo, M. F. (2001). *Projeto Curricular Integrado - Um estudo do seu processo de construção*. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Friedmann, A. (2006). *Brincar: crescer e aprender. O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Editora Moderna.
- Gaspar, T. (2009). *Organização da Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos em Seis Países. A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 110-138). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Gillies, M. (2007) *Cooperative learning: integrating theory and practice*. Los Angeles: Sage.

- Gimeno, J. S. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno, J. S. (2000). *A educação obrigatória: O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança - Trabalho e Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill.
- Joaniquet, S. (2004). *Tutoría entre Iguales: El Aprendizaje cooperativo, una competencia básica*, Aula, nº 132, 76-77.
- Jonhson, D., Jonhson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Editor Paidós.
- Johnson, D.; Johnson, R. & Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A meta-analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Justino, D. (2010). *Difícil é Educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kagan, S. (1989). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Resources for Teachers; Kemmis, S., &
- McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes Ediciones.
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projecto*. Viseu: Edições Pedago.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lessard-Hérbe, M., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Porto: LIDEL.
- Marques, T. (2014). *A Aprendizagem Cooperativa no Desenvolvimento de Competências Sociais: Contributos do Projeto Curricular Integrado (Estudo no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico)*. Relatório de Estágio: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da investigação-acção*. In P. Editora (Ed.), (Vol. 13). Porto.
- ME/DEB. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1º Ciclo* (4ª edição ed.). Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em fevereiro de 2017, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Estudo_Meio/eb_em_programa_1c.pdf
- ME/DGE. (s.d.). *Orientações de Gestão Curricular para o Programa e Metas Curriculares de Matemática do Ensino Básico: Dos 1º ao 9º anos de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em janeiro de 2017, de

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/Matematica/mat_documento_orientador_ensino_basico.pdf

- ME/DGE. (s.d.). Metas Curriculares de Português. Capderno de apoio - Aprendizagem da leitura e da escrita. Lisboa: Ministério da Educação. Obtido em janeiro de 2017, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf
- Medeiros, R., & Valente, G. (2010). *A prática docente reflexiva baseada no currículo integrado: uma questão de competências*. Revista Iberoamericana de Educación, 54 (2).
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e aprender por projetos*. Porto: Edições Asa.
- Montero, L. (2005). *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Homo Sapiens Ediciones.
- Monereo, C. & Gisbert, D. (2005). *Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, D. (2014). *A valorização da cultura local como contexto para o desenvolvimento do currículo na Educação Básica: contributos do Projeto Curricular Integrado*. Relatório de Estágio: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Braga: Instituto de Educação/Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de inovação curricular.
- Oliveira-Formosinho J., Lino, D., Niza. S. (2007). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação*. Porto Porto Editora.
- Orduna Allegrini, G. (2003). *Desarrollo local, educación e identidad cultural*. Revista ESE, 4 , 67-83.
- Pacheco, J. (1996). *Organização das estratégias de ensino - como ensinar?* Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (2000). *Flexibilização curricular: algumas interrogações*. Porto : Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (1998). *Programa de Educação Para Todos. Projeto Curricular Integrado*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de professores*. Porto: Edições do Porto.
- Padilha, P. R. (2004). *Currículo intertranscultural: novos ensaios para a educação*. São Paulo: Cortez Editora
- Paraskeva, J. M. (2001). *A dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo* . Porto: Edições ASA.
- Pato, M. H. (1995). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico*. Lisboa: Texto Editora.
- Pato, H. (2010). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editores.

- Patrício, M. F. (2009). Filosofia do currículo e formação de professores. Uma reflexão. Em Medeiros, E. O. *Educação, cultura (s) e cidadania* (pp. 11-28). Porto: Edições Afrontamento.
- Pereira, I. (2010). O Ensino do Português no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (Vol. I). Braga: Universidade do Minho.
- Pires, E. L. (2001). Dimensões da construção social da educação escolar. Em Pires, E. L. *A Construção Social da Educação Escolar* (pp. 103-131). Porto: Edições Asa.
- Pontes J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., . . . Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática de ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Pujolás, P. (2001) *Atencion a la diversidad y aprendizaje cooperativo en educacion obligatoria*. Archodona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Reis, A., Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., . . . Pinto, M. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Rizzo, T. A., & Corsaro, W. A. (1995). *Social support processes in early childhood friendship: a comparative study of ecological congruencies in enacted support*. *American Journal of Community Psychology*, 23, 389-41.
- Rodrigues, C. J. (2009). Educação, cultura(s) e cidadania. Formas de participação e identidade. Em Medeiros, E. O. *Educação, cultura(s) e cidadania* (pp. 141-173). Porto: Edições Afrontamento.
- Roldão, M. C. (2000). *O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular*. *Revista de Educação*, IX, 1, 81 – 90.
- Roldão, M.C. (2001). *Gestão Curricular, A especificidade do 1º Ciclo*, in *Gestão Curricular no 1º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1999a). “Currículo como Projecto – O papel das escolas e dos professores.” In Marques, R. & Roldão, M. C. (Orgs.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora, 11 – 21.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério de Educação/Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. C. (1999c). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. *Revista Lusófona de Educação*.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências - Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora

- Sarmiento, T. (2012). *NARRATIVAS DE PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS SOBRE OS CONTRIBUTOS DA FORMAÇÃO EM ANÁLISE ORGANIZACIONAL PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas, Livro 2, 24-36.
- Silva, M. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico*. Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Silva, Isabel Lopes da (coord); Marques, Liliana; Mata, Lourdes; Rosa, Manuela. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Obtido em outubro de 2016, de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/71>
- Solé, I. (2001). “Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem”. In César C., Helena M., Teresa M., Mariana M., Javier O., Isabel S., Antoni Z. (Org.). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp 28-53). Lisboa: ASA
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Edições Pactor - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.
- Sousa, R. (2014). *A Expressão Plástica na Prática Pedagógica: Olhares de Educadores e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Varela, P.I.V. (2009). *Ensino experimental das ciências no 1.º ciclo do ensino básico: Construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de educação – Universidade do Minho.
- Vila, I., Álvarez, A. (1997). Contexto Cultural y contexto escolar: una breve reflexión sobre las relaciones entre educación y desarrollo. Em Álvarez, A. *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 175-181). Madrid: Fundacion Infancia y Aprendizaje.

Legislação consultada

Lei n. °46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n. ° 5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n. ° 115/97, de 19 de setembro. Primeira alteração à LBSE. • Lei n. ° 49/2005, de 30 de agosto. Segunda alteração à LBSE.

Lei n. ° 85/2009, de 27 de agosto. Terceira alteração à LBSE

Lei n. ° 65/2015, de 3 de julho. Primeira alteração à Lei n. ° 85/2009 de 27 de agosto, que estabelece a universalidade da Educação Pré-Escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade. Despacho n. ° 5220/97, de 4 de agosto. Aprova as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”.

Despacho n. ° 9180/2016, 19 de julho. Revoga o Despacho n. ° 5220/97, de 4 de agosto.
Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n. ° 241/2001, de 30 de agosto. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n. ° 139/2012, de 6 de julho. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho n. ° 5908/2017. Define o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em regime de experiência pedagógica, que define os princípios e regras orientadores da conceção, operacionalização e avaliação do currículo dos ensinos básico e secundário, de modo a alcançar o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Despacho n. ° 6478/2017, de 26 de julho. Homologa o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Decreto-Lei n. ° 91/2013, de 10 de julho. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Acaba com as áreas não disciplinares.

Decreto-Lei n. ° 176/2014, de 12 de dezembro. Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. A disciplina de Inglês passa a ser de frequência obrigatória no 3.º e 4.º anos de escolaridade, prolongando-se no 2.º e 3.º ciclos.

ANEXOS

Anexo 01: Tabela de observação e autoavaliação das crianças

Observação/Autoavaliação das crianças																					
	G1 (N5)			G2 (N4)			G3 (N4)			G4 (N4)			G5 (N4)			G6 (N4)			Total		
Competências sociais	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)
Compreendeu o que era para fazer																					
Contribuiu com ideias																					
Ajudou os colegas que precisavam																					
Ouviu e respeitou as ideias dos colegas																					
Esperou pela sua vez para falar																					
Esteve interessado nas tarefas/atividades																					
Falou baixo para não perturbar os outros grupos																					

Legenda: a) Sim; b) Podia ser melhor; c) Não

Anexo 02: Tabela com os dados recolhidos pela observação das crianças na atividade “Construção de um cartaz sobre o traje minhoto”

Observação das crianças																					
	G1 (N5)			G2 (N4)			G3 (N4)			G4 (N4)			G5 (N4)			G6 (N4)			Total		
Competências sociais	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)
Compreendeu o que era para fazer	2		3	4			1	3			2	2		2	2	4			11	7	7
Contribuiu com ideias		3	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	3	1		1	1	2	8	9	8
Ajudou os colegas que precisavam		1	4	2		2		2	2		1	3		1	3	1	1	2	3	6	16
Ouviu e respeitou as ideias dos colegas		1	4	3	1		2	1	1		2	2		2	2	2	2		7	9	9
Esperou pela sua vez para falar		1	4		1	3	2	2			2	2		1	3		3	1	2	10	13
Esteve interessado nas tarefas/atividades		1	4	2	2		2	1	1	2	2		2	2		2	2		10	10	5
Falou baixo para não perturbar os outros grupos			5	1	2	1	2	2			1	3		1	3	2	2		5	8	12

Legenda: a) Sim; b) Podia ser melhor; c) Não

Anexo 03: Tabela com os dados recolhidos pela autoavaliação das crianças na atividade “Construção de um cartaz sobre o traje minhoto”

Autoavaliação das crianças																					
	G1 (N5)			G2 (N4)			G3 (N4)			G4 (N4)			G5 (N4)			G6 (N4)			Total		
Competências sociais	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)
Compreendeu o que era para fazer	3	2		4			4			4			4			4			23	2	0
Contribuiu com ideias	5			4			4			4			3	1		3	1		23	2	0
Ajudou os colegas que precisavam			5	4			4			4			4			4			20	0	5
Ouviu e respeitou as ideias dos colegas			5	4			4			2	2		4			4			18	2	5
Esperou pela sua vez para falar		5		4			3	1		4			4			4			19	6	0
Esteve interessado nas tarefas/atividades	3	2		4			4			4			4			4			23	2	0
Falou baixo para não perturbar os outros grupos			5	4			3	1		3	1		2	2		2	2		14	6	5

Legenda: a) Sim; b) Podia ser melhor; c) Não

Anexo 04: Lenda de S. Geraldo

Lenda de S. Geraldo

Há muitas centenas de anos, existiu um bispo chamado Geraldo, que era o chefe de todas as igrejas de Portugal e Espanha.

D. Geraldo, costumava de tempos a tempos, fazer visitas prolongadas a essas igrejas. Numa dessas viagens, o Bispo já velhinho e cansado, sentiu-se fraco e doente. Os seus acompanhantes encontravam-se preocupados com a sua febre alta e aflitos sem saber o que fazer.

D. Geraldo com uma voz já muito fraca, pedia com insistência:

- Tragam-me sumo de frutos das árvores do quintal, por favor.

Admirados com tal pedido e incrédulos, foram ao quintal procurando nas árvores os desejados frutos e nada encontraram. Voltando para junto do Bispo desalentados.

- Pedimos desculpa mas não há frutas nas árvores. – disseram os monges.

D. Geraldo, persistia voltando a renovar o seu pedido, desejando frutos suculentos que lhe matassem a sede.

Obedientes, os monges, voltaram de novo ao quintal e nada encontraram. Era apenas o Inverno e o rigor da paisagem própria desse tempo. Mais uma vez desalentados voltaram para junto do bispo por não lhe poderem satisfazer o seu insistente pedido.

Pela terceira vez, o bispo pede aos frades:

-Vão, vejam com atenção e acreditem.

Estes, pouco crentes, regressam ao quintal e, para seu espanto, vêem que as árvores estão carregadas de frutos.

- Milagre! – disseram os monges.

Plenos de felicidade, levam os frutos à presença de S. Geraldo. Este, erguendo os olhos ao céu, agradece a Deus tamanho milagre.

Anexo 05: Ficha de trabalho sobre a Lenda de S. Geraldo

Ficha de trabalho sobre a Lenda de S. Geraldo

Nome: _____

Nome do colega: _____

Data: _____

1- Classifica as seguintes palavras quanto à posição da sílaba tónica.

Geraldo _____ Braga _____

Lenda _____ Árvore _____

2- Escreve o verbo que pertence à família de palavras de cada um dos nomes.

Viagem _____ Descanso _____

Velho _____ Espelho _____

3- Forma os antónimos das palavras apresentadas, acrescentando **in-** ou **des-** a cada palavra. Segue o exemplo.

Palavra	In-	des-	Antónimo
apertar		X	desapertar
completo			
aparecer			
vulgar			
contente			

4- Indica a classe das palavras sublinhadas nas seguintes frases.

a) O padroeiro da bonita cidade de Braga é S. Geraldo.

O _____

bonita _____

cidade _____

é _____

b) Para seu espanto, todas aquelas árvores estavam carregadas de frutos deliciosos.

seu _____

aquelas _____

estavam _____

5- Esceve três palavras da família de cada uma das que se seguem.

Velho _____

Igual _____

6- Lê a seguinte frase:

O Tomás e o Filipe não conheciam a Lenda de S. Geraldo.

a) Substitui as palavras sublinhadas da frase por um pronome pessoal e reescreve a frase.

b) Qual é o valor da frase?

c) Expande a frase, acrescentando dois adjetivos à tua escolha.

7- Encontra as seguintes palavras na sopa de letras.

Braga ☐

Costumes ☐

Geraldo ☐

Lenda ☐

Padroeiro ☐

Tradição ☐

A	Q	V	G	L	E	N	D	A	U	L	I
L	Z	F	T	B	H	R	E	H	J	T	P
B	N	P	Q	M	A	C	F	Q	H	R	D
A	R	G	H	J	M	O	J	B	P	A	S
T	P	E	N	L	Q	S	R	R	R	D	T
J	O	R	C	T	F	T	L	A	U	I	E
N	P	A	O	M	L	U	P	G	G	Ç	P
B	R	L	E	E	N	M	X	A	E	A	N
E	T	D	H	D	S	E	Z	A	T	O	M
T	U	O	A	P	Z	S	E	I	O	S	Q
A	P	I	P	A	D	R	O	E	I	R	O

Anexo 06: Texto narrativo “O Pião e a Bola”

“O Pião e a Bola”

(Retirado do manual dos alunos)

Um Pião e uma Bola viviam juntos num caixote de brinquedos.

E todos as manhãs o Pião dizia 'Bola:

- Por que não nos casamos?

Mas a bola nem queria ouvir falar de tal coisa:

- Casar contigo? Eu sou feita do mais puro cabedal, ao passo que tu...

E olhava com desprezo para o Pião de madeira desbotada.

Um dia, o menino a quem pertencia o caixote de brinquedos pegou no Pião, pintou-o de vermelho e amarelo, e colocou-lhe um belo prego de bronze no cimo.

-E agora?- perguntou o Pião à Bola. Não achas que estou melhor? Não nos podíamos casar? Fomos feitos um para o outro: eu danço e tu saltas!

-Achas que sim?- respondeu ela, com um sorriso irónico.- Se calhar não sabes que os meus pais eram uns chinelos do melhor cabedal do mundo, e que tenho uma rolha da melhor cortiça dentro de mim? É isso que faz de mim uma bola sem igual!

-Não duvido - respondeu o Pião -, mas eu sou feito de mogno, que é uma das melhores madeiras do mundo.

-Não me estás a enganar? - murmurou a Bola, desconfiada.

-Que nunca mais ninguém brinque comigo se isto não é a mais pura das verdades!

Mas a Bola não se deixou convencer.

-Pode ser... Mas acontece que estou noiva de um pica-pau.

No dia seguinte, o menino tirou a Bola do caixote, e começou a lança-la ao ar.

O Pião ficou a vê-la.

Parecia uma bailarina. Ou um pássaro.

De cada vez que voltava à terra, ganhava balanço e subia mais alto.

Mas à décima vez a Bola não voltou.

O menino procurou-a por toda a parte, mas ela tinha desaparecido.

Alice Vieira, *Contos de Andersen para crianças sem medo*.

1.ª edição, Oficina do Livro, 2010 (excerto com supressões)

Anexo 07: Texto instrucional “Receita dos Fidalguinhos”

Receita dos Fidalguinhos

Ingredientes:

1 colher (chá) de canela
100 g de açúcar
2 gemas + 2 ovos inteiros
300 g de farinha c/ fermento
50 g de manteiga
Raspa de $\frac{1}{2}$ limão



Modo de Preparação:

Comece por peneirar a farinha com o açúcar.

Junte os ovos, as gemas, a manteiga, a raspa de limão e a canela, amassando muito bem.

Deixe a massa descansar cerca de $\frac{1}{2}$ hora.

Retire pedacinhos de massa e molde rolos finos (sensivelmente da largura do dedo mindinho), com um comprimento aproximado de 20 cm. Dobre-os depois ao meio.

Coloque os fidalguinhos num tabuleiro untado e polvilhado com farinha.

Leve a cozer, em forno pré-aquecido a 180° C, aproximadamente 15 minutos ou até os biscoitos estarem dourados. Retire-os do tabuleiro quando estiverem mornos.

Nota:

Se gostar, pode polvilhar os biscoitos com canela e açúcar em pó antes de levar ao forno.

Anexo 08: Ficha de trabalho “Os textos instrucionais e os textos narrativos”

Nome dos elementos do grupo:

Data: _____

Leiam atentamente o texto A (O Pião e a Bola) e o texto B (Receita dos Fidalguinhos) e, em grupo, tentem encontrar as respostas às questões que aqui se encontram.

1. Será que todos os textos que lemos no nosso dia a dia têm personagens? Para podermos responder a esta questão vamos investigar! Com a ajuda do teu grupo vamos observar os textos que tens na mesa e vamos circundar/sublinhar as personagens presentes.

1.1 Após a vossa investigação já são capazes de completar a seguinte afirmação:

O nosso grupo concluiu que os textos que possuem personagens são os

textos _____ (narrativos/instrucionais)

Boa! Agora já fomos capazes de encontrar uma característica para este género textual. Vamos à nossa folha de pistas e vamos registar a nossa descoberta!

2. Como vocês já estudaram, as frases apresentam um tipo de acordo com a intenção de quem a usa. Neste modo, podemos considerar as frases declarativas, frases interrogativas, exclamativas e imperativas. De acordo com os textos vamos pensar e pintar o tipo de frases mais utilizado para cada um deles.

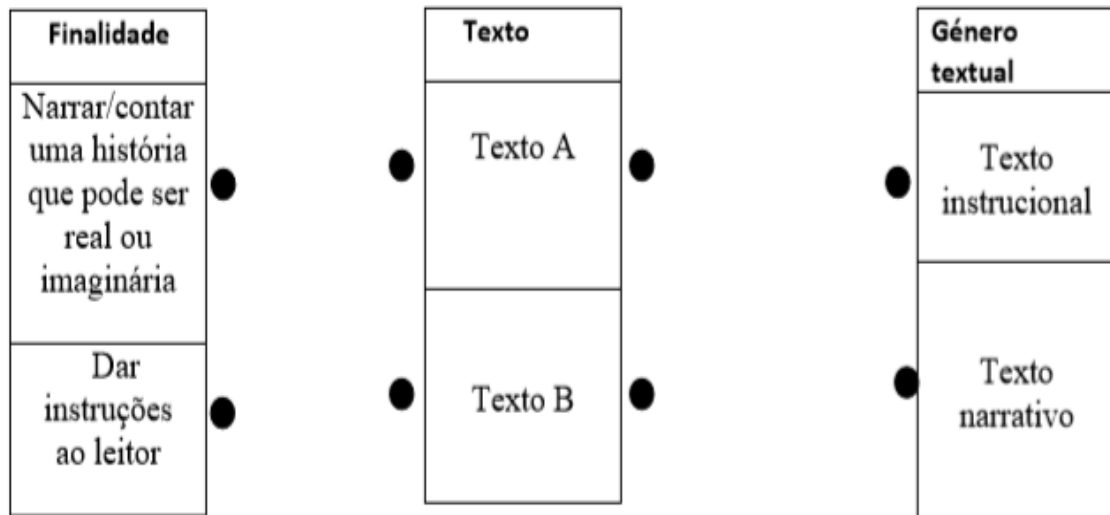
No texto narrativo as frases presentes são, na sua maioria, do tipo:

Declarativas	Interrogativas	Exclamativas	Imperativas
--------------	----------------	--------------	-------------

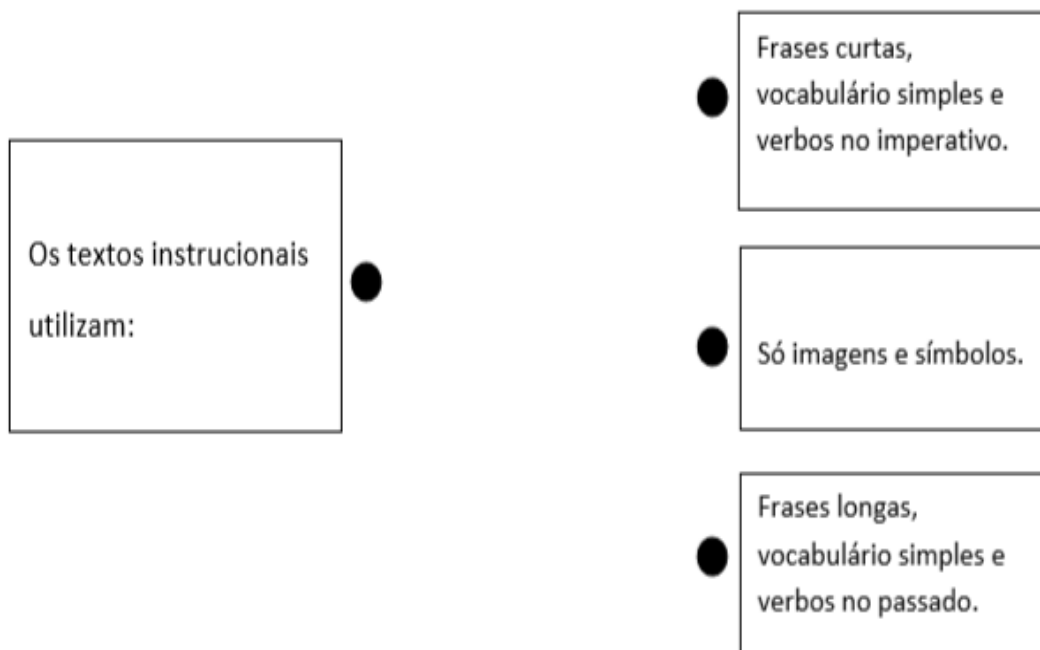
Nos textos instrucionais são utilizados frases do tipo:

Declarativas	Interrogativas	Exclamativas	Imperativas
--------------	----------------	--------------	-------------

3. Qual será a finalidade ou função de cada texto?



4. Chegamos à última questão: Consegues identificar algumas características dos textos instrucionais?



Conseguiste! Agora já temos todas as pistas necessárias. És um grande detetive!

Anexo 09: Ficha de pistas “Os textos instrucionais e os textos narrativos”

Ficha Pistas

Nome dos elementos do grupo:	Data: _____



Caraterísticas do Texto A

Género textual: _____

Personagens (existentes/inexistentes): _____

Tempo e pessoa verbal: _____

Tipo de frases: _____



Caraterísticas do Texto B

Género textual: _____

Personagens (existentes/inexistentes): _____

Tempo e pessoa verbal: _____

Tipo de frases: _____

Anexo 10: Ficha sobre as aprendizagens realizadas por cada grupo no âmbito da atividade “Os textos instrucionais e os textos narrativos”

O que nós aprendemos

Nome dos elementos do grupo:	Data: _____

O que nós aprendemos!

Com a nossa investigação, o grupo descobriu que os textos instrucionais são textos



Anexo 11: Tabela com os dados recolhidos pela observação das crianças na atividade “Os textos instrucionais e os textos narrativos”

Observação das crianças																					
	G1 (N4)			G2 (N4)			G3 (N4)			G4 (N4)			G5 (N3)			G6 (N3)			Total		
Competências sociais	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)
Compreendeu o que era para fazer	1	3		4			2	2		1	3		3			2	1		13	9	0
Contribuiu com ideias	1	2	1	2	2		1	3		1	1	2	1	1	1	1	1	1	7	10	5
Ajudou os colegas que precisavam	1	1	2	1	3		1	2	1	1	3		2	2		1	1	1	7	12	4
Ouviu e respeitou as ideias dos colegas		4		1	3		1	2	1	2	2			2	1	1	2		5	15	2
Esperou pela sua vez para falar		4		2		2	1	2	1		4		1	1	1	1	2		5	13	4
Esteve interessado nas tarefas/atividades	2	2		4				4		2	1	1	2		1	1	2		11	9	2
Falou baixo para não perturbar os outros grupos			4	2	2		2		2	1	1	2		2	1		1	2	5	6	11

Legenda: a) Sim; b) Podia ser melhor; c) Não

Anexo 12: Tabela com os dados recolhidos pela autoavaliação das crianças na atividade “Os textos instrucionais e os textos narrativos”

Autoavaliação das crianças																					
	G1 (N4)			G2 (N4)			G3 (N4)			G4 (N4)			G5 (N4)			G6 (N3)			Total		
Competências sociais	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)
Compreendeu o que era para fazer	2	2		1	3		2	2		2	2		2	1		1	2		10	12	0
Contribuiu com ideias	3		1	1	2	1	1	3		2	2		1	2		2		1	10	9	3
Ajudou os colegas que precisavam	1	2	1	1	2	1	2	2		1	3		1	1	1	1	1	1	7	11	4
Ouviu e respeitou as ideias dos colegas	4			4			3	1		3	1		1	2		2	1		17	5	0
Esperou pela sua vez para falar	4				4		3	1		1	3		1	1	1	1	1	1	10	10	2
Esteve interessado nas tarefas/atividades	4			4			4			4			3			3			22	0	0
Falou baixo para não perturbar os outros grupos	2	1	1	1	3		1	3		1	1	2	1	1	1	1	1	1	7	10	5

Legenda: a) Sim; b) Podia ser melhor; c) Não

Anexo 13: Exemplo das fotografias utilizadas para comparar o “antes” e “agora” dos locais mais emblemáticos de Braga



**Anexo 14: Tabela com os dados recolhidos pela observação da atividade
“Análise de fotografias”**

Observação das crianças																					
	G1 (N4)			G2 (N4)			G3 (N4)			G4 (N4)			G5 (N4)			G6 (N4)			Total		
Competências sociais	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)
Compreendeu o que era para fazer	1	3		2	2		4			2	2		4			3	1		16	8	0
Contribuiu com ideias	3	1			4		2	2		3	1			4		2	2		10	14	0
Ajudou os colegas que precisavam	4				4		2	2			3	1	2	2		1	1	2	9	12	3
Ouviu e respeitou as ideias dos colegas	2	2		2	1	1		3	1	2	2		2	1	1	2	2		10	11	3
Esperou pela sua vez para falar	2	2			1	3	2	2			2	2		2	2	1	2	1	5	11	8
Esteve interessado nas tarefas/atividades	4			4			2	2		4			3	1		4			21	3	0
Falou baixo para não perturbar os outros grupos	2		2		1	3	2		2	1	2	1	1	3		2		2	8	6	10

Legenda: a) Sim; b) Podia ser melhor; c) Não

Anexo 15: Tabela com os dados recolhidos pela autoavaliação das crianças na atividade “Análise de fotografias”

Autoavaliação das crianças																					
	G1 (N4)			G2 (N4)			G3 (N4)			G4 (N4)			G5 (N4)			G6 (N4)			Total		
Competências sociais	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)
Compreendeu o que era para fazer	1	3			4		4			2	2			4		1	3		8	16	0
Contribuiu com ideias	4			1	3		2	2		1	3		2	2		3	1		13	11	0
Ajudou os colegas que precisavam	1	3		3	1		3	1		2	2		3	1		1	3		13	11	0
Ouviu e respeitou as ideias dos colegas	4			2	2				4	1	2	1	2	1	1	2		2	11	5	8
Esperou pela sua vez para falar	2	2			2	2	2	2		2	2		3	1		1	3		10	12	2
Esteve interessado nas tarefas/atividades	4			4			4			4			2	2		4			22	2	
Falou baixo para não perturbar os outros grupos	2		2	1	3		2	2		2	1	1		2	2		3	1	7	11	6

Legenda: a) Sim; b) Podia ser melhor; c) Não

Anexo 16: Regras do Jogo de Revisão

- Grupo de 4 elementos. A cada elemento é atribuído um número de 1 a 4;
- Existem 2 tipos de perguntas: escolha múltipla e de verdadeiro ou falso. As de verdadeiro ou falso são respondidas com os cartões V e F. Nas outras são dadas duas, três ou quatro opções e são respondidas com as letras.
- A estagiária diz primeiro qual o tipo de pergunta, seguidamente dá as opções. Os grupos reúnem e chegam a consenso sobre a resposta, mas ninguém pode responder. Terminado o tempo de responder a estagiária diz um número de 1 a 4. Em cada grupo apenas o aluno que tem esse número responde.
- Para responder são somente utilizados os cartões. Se algum aluno tiver alguma dúvida ou algo para dizer deve levantar o dedo e é-lhe dada a oportunidade para falar.
- Se não houver consenso sobre a resposta o grupo deve primeiro fazer votação entre o grupo e respondem o que estiver em maioria.

Anexo 17: Perguntas do Jogo de Revisão

1- Os fidalguinhos são: _____

- a) Frutos
- b) Doces
- c) Legumes

2- Porquê que os fidalguinhos são doces conventuais?

- a) Porque foram criados num convento
- b) Porque foram criados numa padaria
- c) Porque foram criados numa igreja
- d) Porque foram criados pelo Frederico Convento

3- O Cavaquinho teve a sua origem na nossa cidade?

- Verdadeiro
- Falso

4- De que material é feito o cavaquinho?

- a) Ferro
- b) Madeira
- c) Cortiça

5- Se traçarmos um eixo de simetria em quantas partes dividimos uma figura?

- a) 9 partes
- b) 2 partes
- c) 5 partes

6- O padroeiro da cidade de Braga é _____

- a) São João
- b) Nossa Senhora do Leite
- c) Santo António
- d) São Geraldo

7- Em que data se comemoram as festividades de S.Geraldo?

- a) 5 de março
- b) 5 de novembro
- c) 5 de dezembro

8) O navio, a carroça e os aviões são meios de transporte?

Verdadeiro

Falso

9) Qual das seguintes frases apresenta um quantificador numeral?

- a) O João foi ao parque.
- b) O João comeu dois gelados no parque.

10) Qual das seguintes frases está correta?

- a) As lendas podem ser apenas de âmbito nacional.
- b) As lendas podem ser de âmbito nacional ou regional.

11) O email é um meio de comunicação_____

- a) Social
- b) Pessoal

12) 5440 gramas são quantos quilogramas

13) A receita é um texto_____

- a) Narrativo
- b) Informativo
- c) Instrucional
- d) Poético

14) Refere dois monumentos que existem em Braga

15) As lendas são textos da tradição oral?

Verdadeiro

Falso

16) S.Geraldo protagonizou o _____

a) Milagre da Fruta

b) Milagre das Rosas

c) Milagre do Pão

17) O miligrama é uma unidade de medida de _____

a) Massa

b) Capacidade

c) Comprimento

18) As palavras conservar e preservar são sinónimos?

Verdadeiro

Falso

19) Qual das seguintes frases apresenta valor negativo?

a) Eu nunca fui ao cinema.

b) No fim de semana vou ao cinema.

20) As frases do tipo imperativo caracterizam-se por _____

a) fornecer informações

b) formular uma pergunta

c) fornecer instruções

Anexo 18: Tabela com os dados recolhidos pela observação no “Jogo de revisão”

Observação das crianças																					
	G1 (N4)			G2 (N4)			G3 (N4)			G4 (N4)			G5 (N4)			G6 (N4)			Total		
Competências sociais	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)
Compreendeu o que era para fazer	3	1		3	1		4			4			3	1		3	1		20	4	0
Contribuiu com ideias	3	1		2	2		2	2		3	1		2	2		3	1		15	9	0
Ajudou os colegas que precisavam	3	1		3	1		2	2		2	2		3	1		2	2		15	9	0
Ouviu e respeitou as ideias dos colegas	2	2		3	1		3	1		3	1		2	2		3	1		16	8	0
Esperou pela sua vez para falar	3	1		2	2		2	2		3	1		3	1		2	2		15	9	0
Esteve interessado nas tarefas/atividades	4			4			4			4			4			4			24	0	0
Falou baixo para não perturbar os outros grupos	2	1	1		3	1	1	2	1		3	1		2	2	2	1	1	5	12	7

Legenda: a) Sim; b) Podia ser melhor; c) Não

Anexo 19: Tabela com os dados recolhidos pela autoavaliação das crianças no “Jogo de revisão”

Autoavaliação das crianças																					
	G1 (N4)			G2 (N4)			G3 (N4)			G4 (N4)			G5 (N4)			G6 (N4)			Total		
Competências sociais	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)	a)	b)	c)
Compreendeu o que era para fazer	4			4			4			4			4			4			24	0	0
Contribuiu com ideias	4			1	3		1	3		4			1	3		4			15	9	0
Ajudou os colegas que precisavam	4			2	2		3	1		2	2		4			3	1		18	6	0
Ouviu e respeitou as ideias dos colegas	2	2		2	2		2	2		3	1		2	2		3	1		14	10	0
Esperou pela sua vez para falar	2	2		1	3		3	1		2	2		3	1		2	2		13	11	0
Esteve interessado nas tarefas/atividades	4			4			4			4			4			4			24	0	0
Falou baixo para não perturbar os outros grupos	2	2			4		1	3		2	2		2	2		3	1		10	14	0

Legenda: a) Sim; b) Podia ser melhor; c) Não